الأسلوب المعرفي
المجازفة - الحذر
وعلاقته بالذاكرة الحسية

RISK

الدكتـــورة
حزيمة كمال عبد المجيد



www.darsafa.net



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

وعلاقته بالذاكرة الحسية

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

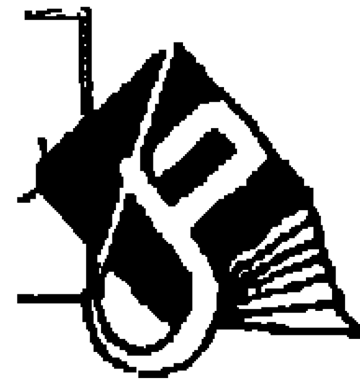
وعلاقته بالذاكرة الحسية

الدكتورة

حزيمة كمال عبد المجيد

الطبعة الأولى

2011 م – 1432 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2293/ 6/ 2010)

370 .1

الجيد، حزيمة كمال عبد

الاسلوب المعرفي: المجازفة الحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدة طلبة الجامعة/ حزيمة كمال عبد الجيد_ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع 2010 .

( ) ص

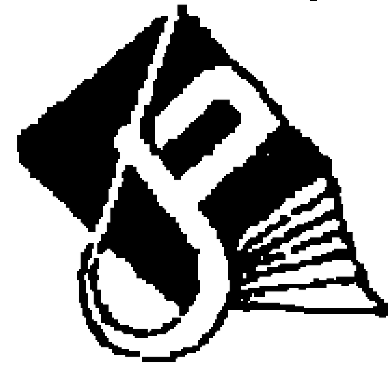
ر . أ: (2293/ 6/ 2010)

الواصفات : علم النفس التربوي// طلاب الجامعة/ التعليم العالي/

* تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2011 م - 1432 هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس4612190 6 962+

هاتف: 4611169 6 962 + ص.ب 922762 عمان - 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190 – Tel: + 962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
http://www.darsafa.net
E-mail :safa@darsafa.net

ISBN 978-9957-29-650-1 ردمك

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾

صدق الله العظيم

سوزة فصلت الآية (53)

الإهداء

إلــى

إلى والدي... طيب الله ثراه

إلى والدتي ... أطال الله في عمرها

إلى إخوتي منهم ... أسامة و رفيدة

إلى زوجــي وأولادي

إيناس وعلي وزينة وزينب وقصي ومحمد

إلى نور عيني زين الدين

أُهدي هذا الجهد المتواضـع

حزيمة

شكر وامتنان

أحمد الله جل جلاله حمداً كثيراً وأثني عليه لما أعانني على إتمام هذا العمل والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين.

لا يسعني وقد انتهيت من إعداد هذا البحث بعون من الله تعالى إلا أن أتقدم بوافر الشكر والامتنان الى الأستاذة الفاضلة ، النبع الذي يفيض حباً وعطاءً ونصحاً وإرشاداً التي منحتني من الوقت أثمنه ، ومن الصبر أجمله ، و أخذت بيدي لتذليل الصعاب التي واجهتني وأشرفت على رسالتي ، أستاذتي الدكتورة ليلى يوسف الحاج ناجي فكلمات الشكر لا تقف عاجزة او منحنية ، بل تشمخ بشموخ الامتنان والعرفان.

وأسجل شكري وامتناني للأستاذ الدكتور وهيب مجيد الكبيسي ، والأستاذ الدكتور محمود كاظم محمود ، والأستاذ الدكتور حازم بدري احمد لما قدموه من توجيهات وأراء علمية كان لها بالغ الأثر في انجاز هذا البحث.

ولا يفوتني ان أتقدم بوافر الشكر والامتنان للسيد عميد كلية التربية للبنات وللسادة أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية وعلم النفس وأعضاء الحلقة الدراسية لتشجيعهم ودعمهم مما أعطاني الثقة في عملي.

وأسجل شكري وامتناني الى الأساتذة الأجلاء أعضاء لجنة التحكيم ، الذين رفدوني من آرائهم السديدة والقيمة التي ساعدتني في انجاز مقياس البحث.

كما أرجو ان لا أكون غافلة عن تقديم شكري وتقديري الى الأساتذة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومسؤولي المختبرات (الحاسبات الالكترونية) وبخاصة منتسبي مختبر الحاسبات في كلية التربية للبنات الذين ساعدوا في إجراء التدريبات الأولية ولكل الذين ابدوا مساعدتهم في تطبيق الاختبار بجميع مراحله وفي جميع الكليات التي شملها البحث.

وأسجل شكري للعاملين في مكتبة التربية للبنات وفي مكتبة كلية ابن رشد ومسؤولة مكتبة الأسد في سوريا ومسؤول مكتبة الجامعة الأردنية في الأردن لما زودني من مراجع يسرت لي سبيل البحث.

وأسجل شكري لزوجي الذي آزرني وساندني وتعاون معي طول فترة الدراسة والبحث وأولادي الذين تحملوا من العبء الكثير نتيجة لابتعادي وانشغالي عنهم وتكريس وقتي لانجاز هذا البحث.

وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير لطالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس ولكل الأشخاص الذين ابدوا المساعدة والمآزرة في إتمام هذا البحث ولكل من فاتني الإشارة إليهم.

حزيمة كمال عبد المجيد

مستخلص البحث

مع اتساع الاتجاه المعرفي وتناميه في ميدان السيكولوجيا في مختلف أنحاء العالم الذي استقطب اهتمام عديد من علماء النفس المعاصر ، ومن مختلف الاتجاهات النظرية في مدرسة واحدة؛ أطلق عليها "علم النفس المعرفي" التي اهتمت بشكل أساس ؛ في النظر الى الإنسان بوصفه مخلوقاً عاقلاً مفكراً باحثاً عن المعلومات ومبتكراً لها. يسهم علم النفس المعرفي في تفسير أسلوب النشاط الإنساني للفرد في طرائق إحرازه للمعرفة، وتحصيلها، وحفظها، واسترجاعها على وفق أساليبه المعرفية، التي يهدف من خلالها السيطرة على واقعه وتفسيره والارتقاء به.

تعد الأساليب المعرفية وسائل مهمة في تحديد الفروق الفردية بين الأشخاص التي تفسر سلوك الفرد في تعامله مع المعلومات وفي مواقف الحياة ، كما انها تعبر عن مكوناته الشخصية والانفعالية والاجتماعية ، والتنبؤ بسلوكه ، فضلاً عن تأثيرها في تحصيله العلمي والأكاديمي.

إنّ أسلوب المجازفة – الحذر يعد احد الأساليب المعرفية المهمة ، التي تؤثر في تفسير الفرد للمثيرات وفي كيفية الاستجابة لها ، فالمجازفون يقدمون على المواقف التي تنطوي على المغامرة والمجازفة بثقة عالية، ويغض النظر عن النتائج،بينما يحجم الحذرون عن تلك المواقف إلا بعد حصولهم على ضمانات مؤكدة. إنّ الكشف عن الأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة يساعد على تعديل سلوكهم، ويجعلهم قادرين على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

تعد الذاكرة الخاصية الأكثر أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الإنسان ، إذ انها تؤثر وبشكل فعال في نموه وتطوره النفسي ، والعقلي ، والاجتماعي. فالذاكرة تتلقى التأثيرات من البيئة على شكل مدخلات عبر القنوات الحسية ، فتقوم الذاكرة الحسية باختزان قصير ريثما يتم الانتباه للمثيرات الأكثر أهمية فتحول وترمز وتسترجع لاحقاً

على شكل مخرجات؛ وأنشطة؛ وسلوكات ، يمكن قياسها والاستدلال من خلالها على القدرات العقلية ، فالذاكرة محور الأنشطة العقلية والمعرفية وتؤثر على كل ما هو معرفي.

إنّ أسمى الغايات التي تسعى اليها التربية الحديثة ، هي رفع المستوى العلمي للمتعلمين وبخاصةً في المرحلة الجامعية وذلك عن طريق تمكينهم من تمثيل المعلومات والمهارات والقيم ودمجها في بنائهم المعرفي؛ والاهتمام بطرائق إحرازهم للمعرفة والبحث عن أساليبهم المعرفية، ويمكن من خلال عملية الإرشاد التربوي والنفسي- على الصعيد الجامعي ، ان نسهم في بناء شخصية الطالب الجامعي مما يجعله قادراً على التكيف؛ وبعيداً عن القلق؛ والتوتر اللذين يعدان من سمات العصر- سريع التغير ، وقادراً على حل مشكلاته واتخاذ قراراته ، بما يؤهله ليحتل المكانة العلمية التي اعد لها.

ولعل ما يعطي البحث مبرراته وأهميته ، أنه محاولة جادة في دراسته للأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية مما قد يشكل إضافة علمية في هذا المجال ،من حيث نتائجه وتوفيره مقياس واختبار قد يساعد المعنيين وخاصة بالإرشاد التربوي والنفسي على قياس الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية لدى طلبة الجامعة. فضلاً عن ذلك ، يسهم في دعم الجهود الرامية الى الارتقاء في عملية بناء الإنسان الجديد على وفق أسس علمية مدروسة وإعادة تشكيل قيمه في ضوء التطور العلمي ، بما يخدم المجتمع الحديث.

ومن هذا كله تتضح الأهمية النظرية، والتطبيقية لهذا البحث من خلال ما يهدف اليه:

أولاً: قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) ، لدى طلبة الجامعة:

ثانياً: قياس الذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة:

ثالثاً: الكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين درجات: أ-(الذاكرة الحسية) ، ب- (الذاكرة الحسية السمعية) ، ج- (الذاكرة الحسية البصرية) ، لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: مدى التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية.

خامساً: معرفة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرة الحسية. وتحقيقاً لأهداف هذا البحث اعتمدت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي الذي أعدته بنفسها واختبار الذاكرة الحسية الذي أخذ من دراسة عراقية، بعد ان استخرج صدقه، وثباته ووضع له تعليمات واضحة ومكتوبة، وقد طبقت الأداتان على عينة من طلبة الجامعة تألفت من (300) طالبٍ وطالبة اختيرت من (6) كليات من جامعة بغداد، موزعة بالتساوي على وفق الجنس والتخصص.

وبعد جمع البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينيتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون والانحدار الخطي توصل هذا البحث الى النتائج الآتية:

أولاً: فيما يخص الهدف الأول اتضح بعد تحليل البيانات إحصائياً، ان عينة البحث من طلبة الجامعة تستعمل الأسلوب المعرفي ببعده.

ثانياً: فيما يخص الهدف الثاني، أظهرت النتائج ان عينة البحث من طلبة الجامعة يمتازون بمستوى جيد في الذاكرة الحسية.

ثالثاً: فيما يخص الهدف الثالث أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) الذاكرة الحسية .

رابعاً: وفيما يخص الهدف الرابع، أظهرت النتائج ان 8٪ تقريباً من التباين يمكن إرجاعه الى الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية)، وعند استعمال معامل الانحدار الخطي اتضح أنه يمكن التنبؤ بالمتغير التابع (الذاكرة الحسية) من خلال المتغير المستقل (الأسلوب المعرفي).

خامساً: فيما يخص الهدف الخامس ،أظهرت النتائج ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرة الحسية و في الذاكرتين (السمعية) و (البصرية) لمصلحة المجازفين.

وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة الى عدد من التوصيات منها ما يأتي:

1- إجراء تغيرات جذرية لمناهج وطرائق التدريس في المرحلة الجامعية واعتماد الأساليب الحديثة ، وعرض المعلومات بالطريقتين السمعية والبصرية ، والابتعاد عن الطرق التقليدية، وإتباع المنهج العلمي القائم على التحليل والاستنتاج في إعداد الأسئلة الامتحانية.

2- الاهتمام بالوسائل الحديثة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة في عرض المعلومات مما يساعد على إثراء ثقافة الطلبة وتسهيل عملية التعلم.

والمقترحات ومنها ما يأتي:

1- إجراء دراسات وبحوث مماثلة للبحث الحالي على مختلف مراحل دراسية أكاديمية ومهنية.

2- إجراء دراسات تتناول الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومتغيرات نفسية أخر كالذكاء والقدرة على اتخاذ القرارات ، والتحصيل الأكاديمي ولمختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية.

الفهرس

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

ثبت الجداول

ثبت الملاحق

ثبت الأشكال

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مشكلة البحث

يتطلب الوصول الى مجتمع ذي مستويات عالية من التعلم ، كفايات جديدة تلبي مستلزمات المجتمع ومتطلباته المتنامية، وتواجه التحديثات المستقبلية التي يفرضها التقدم العلمي، والتفجر المعرفي في عصر تدفق المعلومات تكنولوجيا.

لذا أصبح الاهتمام بالجانب المعرفي ، اهتماماً بالغاً يتناسب مع التطورات المعاصرة. ومما لاشك فيه ان الجانب المعرفي يؤثر في سلوك وبناء شخصية الأفراد مما يجعلهم يسهمون في بناء حضارة متقدمة ، تحمل في ثناياها مؤشرات دالة على تطور أساليب هؤلاء الأفراد ، في التفكير و في قدرتهم على مواجهة التحديات التي أفرزتها التغيرات التي مرت بها المجتمعات الإنسانية (منصور ، 1988: 368).

اتفق كثير من علماء النفس المعرفي ، على ان التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم ، يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها، وسعة استيعابها ، بوصفها محور العمليات العقلية و المعرفية ، التي تؤثر وتتأثر بالتحصيل الأكاديمي ، الذي أصبح معياراً ودليلاً للحكم على تفوق الطلبة او تدني مستواهم (سيد ، الشريف ، 1999: 299) . إنّ الذاكرة الحسية هي إحدى القدرات العقلية ، لذا فان أي نشاط عقلي معرفي يبدأ من الذاكرة الحسية بوصفها أولى عمليات الاتصال المباشر بالبيئة المحيطة ، وان عملية التعلم والاكتساب والفهم، ومن ثم المعالجة وتجهيز المعلومات يعتمد كلياً على مدخلات الذاكرة الحسية (الزيات، 2006: 215) ، إن النهوض بواقع التعليم الجامعي ورفع كفايات التحصيل الأكاديمي للطالب ، يبدأ من الاهتمام بقدراته العقلية التي تشكل الأساس الذي من خلاله يتم إحراز المعلومات ،

وديمومة الاحتفاظ بها ومن خلال البحث عن الأساليب المعرفية ، التي تحدد لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات وان الأساليب المعرفية هي الاستراتيجيات المفضلة ، في انجاز العمليات العقلية (العتوم ، 2004: 261).

ان أسلوب المجازفة-الحذر هو احد هذه الأساليب الذي يمتاز بسمات وخصائص منفردة في طريقة الإدراك وتوظيف المعلومات ، وان لكلا البعدين إستراتيجيته الخاصة التي يستعملها في اتخاذ القرار. وان اعتماد أساليب التعليم التقليدية المستندة على ضخ المعلومات بطريقة إلقائية ، يؤثر سلباً في قدرات الطلاب وإمكاناتهم الذاتية على تمثيل واستيعاب المعلومات ، ونسيانها وعدم الاحتفاظ بها.

تبلورت مشكلة البحث الحالي ، من خلال التجربة الفعلية للباحثة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ، وعلى المستويين الثانوي والجامعي لمدة تقارب عشر سنوات فوجدت ان هناك معاناة حقيقية لدى الطلبة تتمثل بالآتي:

1- ضعف قدرة الطلاب بالاحتفاظ او التسكين القصدي للمعلومات بالذاكرة ونسيانها وضعف قدرتهم على استرجاعها ، قد لا يرجع برأي الباحثة الى انخفاض الذكاء ، او ضعف الجهود المبذولة ، إنما قد يرجع الى ضعف في طرائق إحرازهم للمعرفة، لاعتمادهم أساليب التدريس الإلقائية ، التي تفتقر للمحفزات التي تثير اهتمام الطالب. إذ ان عدم كفاية نظم تجهيز المعلومات يؤدي الى سهولة نسيانها ، وضمنت دراسات عديدة ان عرض وتجهيز المعلومات بالطرق السمعية والبصرية يستثير الذاكرة الحسية ويبقيها نشطة في أثناء عرض المعلومات مما يحفز الأنشطة العقلية الأخرى للاحتفاظ بها وعدم نسيانها (Anderson,1995: 216) .

2- لم يتعلم الطلبة أساليب الاستذكار الجيد المستند الى التحليل، والتصنيف والاستنتاج ، والفرز فهم يعتمدون في استذكارهم على الحفظ الآلي للمعلومات مما يسهل فقدها و نسيانها بعد تأدية الامتحان ، وهم بذلك يفضلون الأسئلة الحرفية والتقليدية ، التي تبعد الطالب عن أسلوب الاستذكار الجيد ، أكدت دراسات عديدة، ان معظم الأسئلة الامتحانية التي يخضع لها الطلبة تقليدية وتفتقر الى الموضوعية في تقويم الطلبة ،ولا تنمي القدرة على التفكير والتحليل والاستنتاج مما

يؤثر سلباً على طرائق إحرازهم للمعرفة (جميل، 1982: 18) و (الباوي ، 1988: 48). إنّ تعليم الطلبة أساليب الاستذكار الجيد تعزز الثقة لديهم في الإجابة ومساعدتهم على زيادة كفاية التحصيل الأكاديمي.

وقد أكدت دراسة مسحية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية (1998) بحسب التقرير الصادر من البنك القومي للمعلومات ، ان هناك حوالي (50.6٪) من مجموع طلبة الجامعات، يعانون من صعوبة إحراز المعلومات من حيث تعلمها واكتسابها، والاحتفاظ بها والتعبير عنها ،والسبب في ذلك يعزى الى ان عرض وتجهيز المعلومات بالطرق التقليدية يضّعف أنماط الاستثارة الذاتية للنشاط العقلي المعرفي للطالب مما يصعب الاحتفاظ الجيد بها فضلاً عن ذلك نمذجة الأسئلة الامتحانية على أسس غير مدروسة ، وغيرها من العوامل التي تؤثر سلبا في التحصيل العلمي للطالب (الزيات،2001: 671) .

ان الاهتمام بالكيفية التي يكتسب الطلبة فيها المعلومات ، والتأكيد على مبدأ الفروق الفردية من خلال البحث عن الأساليب المعرفية التي تحدد وتصف الطريقة التي تتم بها اكتساب المعرفة، يسهم في إعداد جيل يمتاز بقدرات عقلية خلاقة وينأى عن التلقين الذي لا يعد أجيالاً قادرة على التصدي للمشكلات المتوقعة.

هناك دراسات عديدة تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية وبين متغيرات أخرى منها (دراسة عبد الصاحب، 1995) و(دراسة خزعل، 2002) و (دراسة العبيدي ، 2004) إلا أنها لم تعالج العلاقة بين متغيري البحث الحالي، مما خلق رغبة لدى الباحثة، وحفزها للبحث عما إذا كانت هناك علاقة بين هذين المتغيرين؟ فشعرت بوجود حاجة الى دراسة ميدانية تكشف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية للطلبة في المرحلة الجامعية . وعليه فان مشكلة البحث الحالي يمكن ان تحدد بالإجابة عن السؤال الآتي : هل هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) والذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

تعد تنمية الموارد البشرية محور التنمية الشاملة، إذ إن الإنسان هو أداة التنمية وغايتها معا، لذا كان من بين أهداف الجامعة إعداد الكفايات المتخصصة لقيادة عملية التنمية الشاملة عن طريق إعداد الطالب علميا وثقافيا، بما يؤهله لمواجهة متغيرات العصر المتلاحقة السريعة، والنهوض بالبحوث العلمية لاستثمار الطاقات والموارد المتاحة الى أقصى حد ، فالإسهام في بناء شخصية الطالب الجامعي وتطويرها، ورفع كفايته العلمية ، يزيد من قدرته على مواجهة مشكلات الحياة.

لم تعد آفاق البحث العلمي الحديث، تكتفي بما توصل إليه علم الجينات و الهندسة الوراثية، بل وجدت في حقل العقل والدماغ ميدانا أكثر إثارة ودفعا نحو البنية الأكثر تعقيدا في الكون.

لقد قطع الرواد الأوائل شوطا جريئا في فك رموز العقل، وكشف أسراره، ومعرفة خصائصه، وتوصلوا الى معرفة المناطق الدماغية التي تتحكم في توجيه العواطف والانفعالات، وأخرى عن النطق والحركة والإحساس والتذكر، وغيرها من العمليات العقلية، فالدماغ يحتوي على مئات الملايين من الخلايا التي تتلامس وتتصل بعضها ببعض والتي تتشابه في الشكل، وتختلف اختلافا رهيبا من حيث المضمون والاختصاص، كما توصل العلماء الى أن جزيئات المعرفة متناثرة في داخل المخ، وان المناطق المسؤولة عن تجمع المعرفة يختلف موقعها من شخص لآخر، وان عملية التذكر مرتبطة بقدرة الدماغ على تجميع المعلومات والتحكم بها. ان جزيئات المعرفة موجودة ، ولكن قدرة الذاكرة مرتبطة بقدرة المخ على التجميع والربط بين تلك الموجودات (بدر الدين، 2006)، اي إن العمليات المعرفية لا يمكن ان تكون متمركزة في منطقة معينة او نقطة محددة، ولكنها تبدو موزعة او منتشرة عبر جزء او مساحة من المخ (حسين، 2003: 407) .

يعد التعلم المعرفي من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، فهو يشير الى تفسير السلوك في ضوء تجارب الفرد وخبراته والمعلومات التي يستعملها والانطباعات والأفكار التي يكونها و المدركات التي يعيها ، ويعد هذا المفهوم استجابة للانتقادات

التي وجهت لنظريات المثير والاستجابة التي انطوت على تفسير مبسط لظاهرة التعلم (الزيات، 2006: 333).

تنبثق أهمية البحث الحالي لتناوله دراسة الذاكرة من منظور معرفي باعتبار ان التعلم والذاكرة ، هما في الواقع مظهران مختلفان للظاهرة نفسها ، فالذاكرة هي المخزن الدائم لما سبق للفرد اكتسابه وتعلمه واستخدامه في مختلف المواقف والتعلم هو تغيير دائم في المعرفة والفهم نتيجة إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد وللمعلومات .

يرى مؤيدو المدخل المعرفي لدراسة الذاكرة ان الاستقبال و التذكر أفعالُ عقلية مبدعة يصنع الإنسان من خلالها وبشكل فاعل الأشكال العقلية الخلاقة للعالم المحيط (كلاتسكي، 1995 :19) ، ونظرا لأهمية الذاكرة في عملية التعلم سُلط الضوء عليها ولاسيما ان علماء النفس المعرفي يرون انه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي نكتسب بها أشكال المعرفة كلها التي نمتلكها ،ونستخدمها فان الذاكرة مخزن ومستودع يختزن هذه المعلومات، فتصنف وترتب بدقة وبأشكال قابلة للاستعادة بسهولة (عبد الخالق، 1997: 122).

أما (العثمان، 1978) فيقول: "لا يقتصر دور الذاكرة في الاحتفاظ بالخبرات السابقة واكتساب أخرى جديدة ، إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بنجاح الإنسان في حياته بصورة عامة وفي مجال تخصصه وعمله بصورة خاصة" (العثمان،1978 :53) .

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، ويتم من خلالها استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي نتفاعل معها، وذلك عبر المستقبلات الحسية التي تستجيب للطاقة الواردة، فإذا كانت الطاقة الواردة بدرجة كافية من الشدة فإنها تستثير نبضات عصبية كي تنتقل المعلومات المشفرة عن خصائص المثير خلال ألياف عصبية الى مناطق معينة في الدماغ (دافيدوف ،1983: 252) ، فيخضعها الدماغ للمعالجة وعندما يمارس الفرد العمليات المعرفية، فانه يكون قد مارس الاستقبال و التعرف والاسترجاع، على وفق منظومة تتسم بالدقة والتسلسل وصولا لمرحلة الاستجابة (العتوم، 2005: 284)، فضلا عن ذلك، فان الذاكرة الحسية هي الأساس في عملية التخزين الحسي ، فهي تحتفظ بسجل مختصر

للمعلومات بصورتها الخام غير معالجة نسبيا، لفترة قصيرة من الزمن تكفي لانتقاء المثيرات وتحديدها التي سيتم الاهتمام بها وإخضاعها لمعالجات أُخر ، فأما تنتقل الى تخزين قصير الأمد او طويل الأمد او تفقد و تهمل.

تؤدي الذاكرة الحسية دوراً مهماً في عملية تعلم المعلومات واكتسابها وفهمها وتجهيزها (الزيات، 2006: 215).

تتضح أهمية الذاكرة الحسية في تكوين المعلومات ومعالجتها على وفق عملية التعلم، فهي تقوم على افتراض أساس مفاده ان هناك مجموعة من الإجراءات العقلية ينتج عنها البناء المعرفي للإنسان ، وتعتمد هذه الإجراءات على إدخال المعلومات بصورة صحيحة عبر القنوات السمعية و البصرية، ثم معالجتها ذهنيا في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية (الصبوة والقرشي، 1995: 221).

أظهرت دراسات عديدة ان طرائق عرض المعلومات بصورة سمعية وبصرية يوفر استدعاء أفضل، فقد أشار وين و سوترلاند (Winn and Sutherland:1989 ، الى ان تقديم المعلومة سمعيا وبصريا وبشكل متوازٍ يوفر فهما واستدلالا أكثر تكاملا وتماسكا مما يجعل تخزينها ثم استدعاءها وتذكرها بصورة أفضل (محفوظ ،1995: 38).

كما أثبتت التجارب العلمية ان عرض المعلومات سمعيا وبصريا يؤدي الى رفع كفاية الذاكرة الحسية والاحتفاظ بها وتحويلها وتخزينها واسترجاعها لاحقا (دافيدوف، 2000: 171).

ومن نتائج التجارب التي أجراها (Mack,1963) و(Keale & Chase, 1967)، وُجد ان الذاكرة الحسية تتشبث بالمثير الأكثر شدة والأقوى استثارة (الزغول والزغول،2003: 56)، لذلك إن عرض المعلومات بالطرائق السمعية-البصرية واستعمال التكنولوجيا الحديثة بأسلوب متطور يعمل على إثارة اهتمام الطالب ، واستثارة الذاكرة الحسية وإبقائها نشطة في أثناء عرض المعلومات، مما يحفز الأنشطة العقلية الأخرى لاستقبال المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها المواقف التعليمية اللاحقة (الزيات، 2001: 687) ، إن الموقف التعليمي لا يقتصر على قدرة الطالب في كيفية الاحتفاظ

بالمعلومات واسترجاعها، وإنما تسهم الأبعاد النفسية للطالب في كيفية استقباله للمعلومات وكيفية معالجتها واسترجاعها بطريقة ذاتية ، تختلف اختلافا كليا بين الطلبة، وذلك ضمن إطار الفروق الفردية بين الأفراد ومن خلال البحث عن أساليبهم المعرفية.

شهدت الأساليب المعرفية اهتماما متزايدا منذ النصف الثاني من القرن الماضي لأنها من الموضوعات الحيوية في علم النفس المعرفي ، التي ترتبط بمشاعر الأفراد وسلوكهم وتحصيلهم الفكري، وبالعمليات العقلية مثل الانتباه والإدراك والتفكير والذاكرة وحل المشاكلات فتعد الأساليب المعرفية الأساس في العمليات المعرفية، وقد تختلف العمليات المعرفية بين الأفراد تبعاً لأساليبهم المعرفية التي تصف الطرائق التي تتم بها تلك العمليات وتحددها (الفرماوي،1994: 284) .

وعليه فان تحديد الأساليب المعرفية لدى الطلبة تمكننا من معرفة سماتهم وخصائصهم الشخصية لتوفير ظروف تعليمية أفضل لهم (شريف وقاسم،1987: 157) ، فضلا عن ان معرفة هذه الأساليب تساعد على التنبؤ بنوع الأسلوب الذي سيتبعه الأفراد في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة المتشابهة (Guilford,1980:716) ، ومع التسليم ان للأساليب المعرفية اثراً كبيراً في تنظيم العمليات العقلية العليا، فان الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) يمثل أحد هذه الأساليب البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية بين الأفراد، إذ أوضحت الدراسات في هذا الاتجاه ان لكلا البعدين خصائص وسمات منفردة في كيفية تعامل الأفراد في المواقف المختلفة فالأفراد المجازفون أكثر ميلا للمغامرة وتحدي المجهول واقتناص الفرص تحقيقا لأهدافهم، وهم أكثر ثقة بالنفس و أكثر قدرة على اتخاذ القرارات من الحذرين، الذين يميلون الى الحصول على ضمانات أكيدة ، قبل الدخول في أية مغامرة مهما كانت فائدتها او مردودها ، فهم لا يفضلون الاعتماد على التخمين في اتخاذ القرار ولا يبدون اي رغبة في تحدي المجهول او تجريبه، بل يفضلون المواقف التقليدية والمألوفة (ابو علام وشريف، 1983: 112).

يشير كوبفستين (Kopfstein)، الى أن أسلوب المجازفة يرتبط بالمخاطرة في اتخاذ القرارات للوصول الى الأهداف، بأقل ما يمكن من الخسارة (Kopfstein,1973:973).

ويذهب لوجان (Logan) ، الى ان المجازفين يمتازون بالنشاط الزائد والطموحات المستقبلية على عكس الحذرين (Logan, 1988:87) .

وترى الن (Alan) ، ان المجازفين أكثر قدرة من الأشخاص الحذرين في اختيار الجيد من المواقف التعليمية والثقافية (Alan,1993:8) .

ويشير كوجان وولش (Kogan and Wallach) ،الى ان أسلوب المجازفة يرتبط بالاستقلالية، والمرونة ،والقدرة على اتخاذ القرار؛ أكثر من الأشخاص الحذرين ، كما ان الأشخاص المجازفين اقل قلقا من الأشخاص الحذرين (Kogan and Wallach,1964:200).

وان المجازفين يمتازون عن الحذرين بأنهم أكثر تآلفاً مع الآخرين (Lightfoot, 1989: 20) ، وإنهم أكثر توافقاً وأكثر قدرة على فهم ذواتهم من الحذرين (Clark & et al., 1973: 44) .

أما دراسة (Bay and Brayan, 1991:10)، أثبتت ان المجازفين أكثر قدرة من الحذرين على التذكر الجيد وقوة الاستدعاء وفي ضوء ما تقدم فان دراسة الذاكرة، وآلية عملها ، وأهمية دورها في عملية التعلم، توفر رؤية في كيفية عرض المعلومات، بالطريقة السمعية والبصرية، لتعزيز القدرات العقلية لدى الطالب وتعويده على الاسترجاع السمعي البصري، ورفع كفاية الذاكرة الحسية لديه والنهوض بواقع التعليم والتحرر من الأساليب والطرائق التقليدية التي تركز على كمية المعلومات فقط ، و الاهتمام بشكل فاعل في رفع مستويات الطلبة العلمية، والتركيز على الأساليب والطرائق التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعلومات، وان هذا الاهتمام يدعونا الى دراسة الأساليب المعرفية ومعرفتها ومساعدة المتعلمين على تعديل الأسلوب المعرفي بطريقة الإرشاد والتوجيه ومراعاة الفروق الفردية في مختلف الأنشطة التعليمية بما فيها الأسئلة الامتحانية ، وتعويد الطلبة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

رابعاً: مدى التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين الذاكرة الحسية.

خامساً: معرفة الفرق بين متوسطات درجات مجموعتي (المجازفين) وبين (الحذرين) في الذاكرة الحسية.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بجامعة بغداد - طلبة الصف الثالث للدراسات الصباحية (ذكور و إناث) والتخصصين (العلمي – الإنساني) للعام الدراسي 2006-2007.

تحديد المصطلحات

حددت الباحثة المصطلحات الواردة في هذا البحث وهي:-

1- الأسلوب المعرفي (Cognitive Style)

عرفه كل من :

☒ كوجان وآخرون **Kogan and et al. (1963):**

هو تصنيف فردي مستقر لطريقة تنظيم الفرد للبيئة الخارجية.

(Goldstein and Blackman, 1978:10)

☒ فيرنون **Vernon (1973):**

هو نشاط معرفي تظهر فيه الفروق الفردية في الكيفية التي يتم بها عمل القدرات العقلية. (Vernon, 1973:125)

☒ ابو حطب **(1978):**

هو الطريق المميز في حل المشكلات وفي التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

(ابو حطب،1978: 475)

☒ ابو علام (1983):

هو ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد التي يستعملها ليدرك ما حوله من الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير.

(ابوعلام و شريف: 1983: 107-108)

☒ ميسك Messick, (1984):

الأساليب المعرفية هي الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين المعلومات، وتناولها أي إنها اتساقات متميزة في تجهيز المعلومات، وتنظيمها وهي تمثل تفضيلات الفرد المعرفية وأشكال الأداء المفضلة لديه في تصوره، وإدراكه، وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به.

(Messick, S., 1984: 675-680)

☒ الصراف (1985):

إن مفهوم الأساليب المعرفية هو مفهوم افتراضي يهدف الى تفسير العمليات الوسطية بين المثير والاستجابة، وهذه العمليات ترمز الى أسلوب الفرد الثابت نسبيا في الإدراك والتذكر والتفكير والتخيل وكذلك في طريقة الفهم والحفظ والتحليل واستخدام المعلومات.

(الصراف، 1985: 90)

☒ عواد (1998):

ان الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن تجهيز المعلومات للأفراد وتنظيم المدركات ضمن اتساقات داخلية متميزة لدى الفرد.

(عواد،1998: 16)

☒ هبيب وتاربين Habiebo and Tarpin (2001):

تعبر عن مفترق طرق في الدافعية، والشخصية، والتفكير، وكذلك تتعلق بنوع الإستراتيجيات التي يميل الأفراد الى تطبيقها بوجه عام عندما يواجهون موقفا او طريقا مفضلا لمعالجة المعلومات.

(Habiebo and Tarpin, 2001: 8)

☒ يالنك ودين (2004) Yuling and Dean:

هو بنى الأفراد واستعدادهم المميز في الإدراك ، والتنظيم ،والعمليات ،والتفكير وحل المشكلات.

(Yuling and Dean, 2004: 18-19)

☒ العتوم (2004):

هو الفروق الفردية للنشاط المعرفي للفرد من تفكير، وتخيل ، وإدراك وحل مشكلات، واتخاذ قرارات ، وفي طريقة التفكير، والإدراك مما يعطي للفرد نمطا مميزا.

(العتوم، 2004: 295)

يبدو أنّ أهم ما يمكن استنتاجه من التعريفات في وصف الأسلوب المعرفي الآتي:

هو ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد والتي يتميز بها عن الآخرين في طريقة معالجته للمعلومات ، وكل ما تتضمنه هذه الطريقة من انتباه وإدراك وتذكر وتخيل وتفكير ومن ثم استرجاع كل ما يتصل بذلك من العمليات العقلية العليا.

اعتمدت الباحثة الإطار النظري لميسك لأنه يقع ضمن إطار المدرسة المعرفية التي اهتمت بالقدرات العقلية والأساليب المعرفية وفي ضوء هذا الإطار تم تبني تعريف ميسك للأساليب المعرفية وهو:

ان الأساليب المعرفية هي الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات أي إنها اتساقات متميزة في تجهيز المعلومات، وتنظيمها وهي تمثل تفضيلات الفرد المعرفية او أشكال الأداء المفضلة لديه في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به.

(Messick, S. , 1984: 675-680)

- الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) (Risk taking- Cautiousness)

وقد عرفه كل من :

☒ قاموس كود للعلوم التربوية والنفسية:

المجازفة هي احتمالية رفض فرضية حقيقية صحيحة Alpha risk او احتمالية قبول فرضية حقيقية خطأ Beta risk.

(Dictionary of Education: 741)

☒ كوجان وموركان (1969) Kagan and Morgan :

هو الأسلوب الذي يبين مدى الفروق بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة ، فالمجازفون أكثر اعتمادا على التخمين في مواقف اتخاذ القرارات والدخول في المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم، أما الحذرون يميلون للحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في اي مجازفة او مشروع جديد.

(شريف: 1982: 118)

☒ كوبفستين (1973) Kopfestein :

مدى إحجام الفرد او مخاطرته في اتخاذ قرار معين للوصول الى الأهداف بأقل عدد من معدلات الفقد او الخسارة.

(Kopfestein, 1973: 190-192)

☒ ديبونو (1977) De Bono :

وهو أسلوب يشير الى فئتين من الأفراد ، الفئة الأولى فئة المجازفين الذين تكون لديهم الرغبة في المجازفة وتحدي المجهول لتحقيق أهدافهم، أما الفئة الثانية فهي فئة الحذرين المتيقضين الذين لا يبدون اي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه بل يفضلون المواقف التي تمتاز بالتقليدية والألفة.

(De Bono, 1977: 115)

☒ ابو علام وشريف (1983):

مدى الفروق القائمة بين الأفراد في مدى إقبالهم على المغامرة واقتناص الفرص لتحقيق الأهداف ، مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون الى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في اي مجازفة او مغامرة.

(ابو علام وشريف، 1983: 112)

☒ لوجان (1988) Logan

المجازفة أسلوب يمتاز بالنشاط الزائد للفرد والطموحات المتأججة والإحساس بنفاد الوقت إزاء الهدوء والإحساس بسعة الوقت للحذر.

(Logan, 1988:78)

☒ رانتانوفا (1993) Rantanaova:

هو أسلوب يعكس تباين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة او المجازفة لتحقيق أهدافهم وطموحهم والفروق بينهم من حيث السرعة في اتخاذ القرارات ، وقبول المواقف غير التقليدية بعكس الأفراد الحذرين الذين هم أكثر انتباها للمواقف، ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حيالها وهم اقل ميلا للمجازفة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم، ويفضلون المواقف التي تمتاز بالواقعية والألفة.

(ابو رمان ، 2005: 22)

☒ العتوم (2004):

هو تباين الأفراد في مدى إقبالهم على المجازفة لتحقيق أهدافهم وطموحهم ويتوزع الأفراد في هذا التوجه على نوعين، الأول لديه الرغبة في المجازفة، وتحدي المجهول على حين يسعى النوع الثاني من الأفراد الى الحذر واليقضة ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول او تجريبه بل يفضلون المواقف الواقعية والتقليدية.

(العتوم ، 2004: 297)

عند مناقشة التعريفات السابقة نستنتج خصائص المجازفة والحذر.

فأسلوب المجازفة يرتبط بطريقة الإدراك والتفكير، مع شعور الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، والميل الى المغامرة وتخطي الحواجز والضغوط واقتناص الفرص في تحقيق الأهداف، والاعتماد على التخمين في بعض الأحيان، والرغبة في دخول المجالات ذات المردود العالي، واختيار البدائل ذات الدفع العالي وعلى العكس من ذلك الحذرون الذين يمتازون بالمواقف التقليدية، والمألوفة ويكونون متيقظين إزاء المواقف التي تتسم بالغموض ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول او تجريبه ، بل يميلون الى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أية مغامرة ، مهما كان مردودها او فائدتها ويتمسكون بالمواقف الواقعية والبدائل ذات الدفع الواطئ ، وفي ضوء التعريفات السابقة والإطار النظري المعتمد لميسك في هذا البحث فان الباحثة تضع التعريف الآتي:

إن الأسلوب المعرفي المجازفة- الحذر: وهو الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في الإدراك والتفكير وفي تناول المعلومات، و معالجتها، واسترجاعها في المواقف المختلفة التي تميز الشخص المجازف بميله الى المغامرة في اتخاذ القرارات، وثقة عالية بالنفس في تحدي المجهول وتخطى الحواجز مع مزيد من الطموح والنشاط والتفاعل لتحقيق الأهداف ذات المردود العالي وبعكسه الأفراد الحذرين الذين. لا يفضلون اتخاذ القرارات السريعة، ولا يفضلون تخطى الحواجز، ولا يقدمون على أي مغامرة قبل الحصول على ضمانات أكيدة ويفضلون المواقف المألوفة والتقليدية والواقعية.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب عن إجابته على فقرات الاختبار الخاص بأسلوب (المجازفة- الحذر) الذي أُعد في هذا البحث.

3- الذاكرة Memory

عرفها كل من:

☒ الخولي (1976):

هي وظيفة او وظائف عقلية تعمل على احتفاظ المرء بخبرات الماضي واستعادتها او الانتفاع بها فيما بعد ، سواء على المستوى الشعوري ام اللاشعوري.

(الخولي، 1976: 293)

☒ منصور (1988):

الذاكرة هي الخاصية الأكثر أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الإنسان التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية ،والحصول على المعلومات وتجعله قادرا على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها.

(منصور، 1988: 367)

☒ فضلي وآخرون (1989):

الذاكرة تعني الاستدعاء والتعريف وهي وظيفة بيولوجية تساعد الإنسان على الاستجابة للظروف الحالية في ضوء التجربة السابقة.

(فضلي وآخرون، 1989: 32)

☒ الزيات (1998):

الذاكرة هي مركز العمليات ومحورها تؤثر في كل ما هو معرفي في الأنشطة العقلية المعرفية كافة ، كالانتباه ، والتعرف ، كعمليات معرفية تأثر بالذاكرة لأنها لا تقوم إلا على التجارب السابقة وكما انه من خلال المخزون المعرفي يمكن اشتقاق الستراتيجيات المعرفية التي تستعمل في التعلم والتفكير.

(الزيات، 1998: 167)

☒ ستيرنبيرج Sternberg (2003):

هي العملية التي من خلالها تُستدعى معلومات الماضي واستعمالها في الحاضر.

(Sternberg, 2003:149)

- الذاكرة الحسية Sensory Memory

تعريف الذاكرة الحسية عند علماء النفس:-

☒ سبيرلنج Sperling (1960) :

هي المخزن الذي يسمح لأثر المنبه بان يتشبث من اجل ان تتم معالجته.

(Sperling,1960:1)

☒ ويتنج (1983):

هي التي تحتفظ بالمثيرات او المعلومات الواردة إليها في صورتها الحسية الخام قبل ان تصنف او تفسر والتخزين يدوم لفترة وجيزة من الوقت او إنها التذكر الوجيز للإشارة في شكلها الحسي غير المعالج.

(ويتنج ، 1983: 192)

☒ هوارد (1983) Howard :

الذاكرة الحسية تمتاز بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي وتكوين الصورة النهائية لمثيراته وفقا لعملية التوصيل العصبي مما يساعد في سرعته اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة.

(الزغول والزغول، 2003: 53)

☒ هامجيك (1990) ,Hamachek :

هي مصدر لجميع المثيرات المستلمة عن طريق الحواس و تقوم بتخزينها بشكل بدائي غير محلل.

(Hamachek, 1990: 21)

☒ الزيات (1998):

الذاكرة الحسية هي المخزن الحسي الذي يُحمّل المعلومات في صيغة الخام غير معالج نسبيا لفترة قصيرة جدا من الزمن بعد اختفاء الصورة التي يكون عليها المثير.

(الزيات ، 1998 : 332)

1- تعريف الذاكرة البصرية (الايقونية) Iconic Memory

تعريف الأيقونة: هي صورة ممثلة للشيء الحقيقي او رمز لذلك الشيء ، وان مصطلح icon يشير الى انطباع بصري معين للمثير موضوع المعالجة.

(الزيات ، 1998 : 335)

تعريف الذاكرة البصرية (الايقونية) عند علماء النفس:

☒ سبيرلنج (Sperling, (1960:

هي سجل يحتفظ باختيارات المنبهات المهمة لأغراض المعالجة مثل الانتقاء الاختياري الذي قد يوفر استقرارا للعالم البصري على الرغم من حركة العين المستمرة.
(Sperling, 1960: 203)

☒ تومسون (Thompson (1974 :

هي الاحتفاظ بالمعلومات ولا يتم عليها اي معالجات الا التي يتم الانتباه لها.
(الزغول، الزغول، 2003: 54)

☒ لونك و بتون (Long and Beaton, (1982 :

هي مخزن للمعلومات لفترة قصيرة تعكس المعلومات من خلال جهازنا البصري وتستقر فيها المعلومة لأقل من ثانية إلا إذا كان التنبيه مضيئا جدا فان المعلومة تستقر فيه مدة أطول. (Long and Beaton, 1982: 258)

☒ ويتنج (1984):

أنها تخزن المعلومة لفترة اقل من ثانية وعلى أساس صفاتها البصرية.
(ويتنج ، 1984: 208)

مناقشة تعاريف الذاكرة البصرية (الايقونية) Iconic Memory

عند مناقشة التعريفات السابقة تم استنتاج الآتي:

1. ان الذاكرة البصرية (التصورية) (Iconic Memory) تستقبل الخبرات البصرية على شكل انطباعات بطريقة آلية ولفترة وجيزة.
2. اتفقت التعريفات كلها على قصر الفترة الزمنية لبقاء اثر المثير هي فترة تتراوح جزء من الثانية - الى ثانية واحدة.

3.ان الخبرات البصرية تصل الى الذاكرة الايقونية (البصرية) عن طريق العصويات The Rods او وصلات المستقبلات العصبية .

4.ان سعة التخزين الضخمة المتاحة في الذاكرة التصويرية كونها تستقبل عدد هائلاً من المثيرات في آن واحد، إلا أن التوليف في الانتباه الانتقائي هو الذي يمثل الميكانزم للاحتفاظ بجزء قليل فقط من هذه المثيرات لترميزها او الاحتفاظ بها.

وقد تم تبني تعريف (سبيرلنج، 1960) وهي سجل يحتفظ باختيارات المنبهات المهمة لأغراض المعالجة مثل الانتقاء الاختياري الذي قد يوفر استقرارا للعالم البصري على الرغم من حركة العين المستمرة وذلك لاعتماد الباحثة على نظرية سبيرلنج في تفسير الذاكرة الايقونية (البصرية) .

أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب في الكمية العددية لاسترجاع الحروف والتي ستعرض عليه، من خلال التجارب البصرية المعروضة على شاشة الحاسوب.

2- الذاكرة السمعية (الصدوية) Echoic Memory

تعريف الصدى: هو صوت يصل الأذن بعد أن ينعكس، وهذا الصدى يبقى حوالي (2-3) من ثانيتين الى ثلاثة ثوان في الذاكرة السمعية ريثما يتم تحويله و وتحليله.

تعريف الذاكرة السمعية (الصدوية) عند علماء النفس :-

☒ **سبيرلنج (1960) ,Sperling:**

هي الذاكرة التي تخزن المعلومات السمعية لفترة وجيزة (Short Auditory Storage) كأنها لقطة فوتوغرافية (Snapshot) فيتم الاحتفاظ بالمعلومات لمدة ثوان وبعدها تخبوا وتضيع ما لم يتم نقلها او تحويلها و تحليلها.

(Sperling, 1960:8)

☒ دارون وترفي و كرودر Darwin, Turvey and Crowder (1972) :

ان المعلومات التي تدخل الجهاز السمعي تختزن في الذاكرة السمعية لمدة (3-4) ثلاث الى اربع ثوان من الزمن؛ و برغم قصر الزمن فالذاكرة السمعية قادرة على نقل صورة مطابقة لمنبه الذي تعرضت له بسرعة ودقة فائقة.

(Darwin, Turvey and Croweder, 1972: 51)

☒ كون Cowan, (1988) :

وهي تمتاز بخاصيتين للتخزين السمعي إحداها قصير ولا يحتاج الى تحليل ويخبو خلال اقل من ثانية والأخرى تختص بالتخزين السمعي للمثيرات التي تحتاج الى تحويل وتحليل وتظل محتفظة بالمعلومات لعدة ثوان ريثما يتم تحويلها وتحليلها.

(Cowan, 1988: 84)

وعند مناقشة التعريفات السابقة يمكن استنتاج الآتي :

☒ التخزين في الذاكرة السمعية يكون على هيأة صورة مطابقة للأصل أي المثير الذي تعرضت له على شكل صدى.

☒ اتفقت معظم التعريفات على قصر الفترة الزمنية ثانية واحدة للمعلومات التي لا تحلل و (3-4) ثلاث الى أربع ثواني للمعلومات التي تحلل وتحول للمعالجة.

☒ قدرة الذاكرة السمعية على الاحتفاظ بالمعلومة بدقة وسرعة فائقة .

تبنت الباحثة تعريف سبيرلنج للذاكرة السمعية (الصدوية): وهي المخزن الذي يقوم بخزن المعلومات السمعية للحظة من الزمن على شكل لقطة فوتوغرافية، غير ان هذه اللقطة تفقد وتتلاشى إذا لم يتم نقلها او تحويلها للمعالجة، و تبنت الباحثة تجارب سبيرلنج وأنموذجه الخاص بتفسير الذاكرة السمعية (الصدوية).

أما التعريف الإجرائي للذاكرة (السمعية) الصدوية هو الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب الجامعي في الكمية العددية لاسترجاع الرسائل الصوتية التي ستعرض عليه من خلال جهاز الحاسوب وباستخدام (Headphones)، سماعات في محاولات تجارب الذاكرة الصدوية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأساليب المعرفية

- مدخل إلى علم النفس المعرفي

إن الاهتمام بالنشاط المعرفي للإنسان كان مدار بحث عبر عصور التاريخ منذ أيام أفلاطون وأرسطو الى عصرنا الحاضر. إنّ الحضارات القديمة والحديثة التي بناها الإنسان قد جاءت نتيجة لنشاطه المعرفي ومن قدرة الله تعالى أن ميز الإنسان عن بقية المخلوقات الحية؛ بقدرات معرفية متطورة؛ ولغة بشرية خص بها الإنسان ليضع أمامه تحد آخر ليفهم الإنسان أخاه الإنسان من حيث طرق تفكيره واتخاذه قراراته وليساعده على تنمية قدراته إلى أقصى مستوى ممكن، وان كثيراً من الباحثين الذين يهتمون بهذا النشاط، ويتابعون آثاره يقفون موقف المتفحص لطبيعة النشاط المعرفي الذي امتاز به الإنسان والذي ما يزال يمثل سلاحه الفعال في التغلب على الصعوبات والوصول إلى غاياته في الحياة بأفضل صيغة وأقصر وقت وأجود النتائج، وان هذا النشاط يعتمد في أساسه على نماذج يستوعبها الإنسان عن الواقع المحيط به، وهذه النماذج المعرفية تقوم على وحدة الخبرة الحسية وصورها التجريدية، وهي تؤلف مضمون الوعي الإنساني وميكانزماته كالتحليل والتركيب والتجريد والتعميم والتفكير والتصور والذاكرة والاستدعاء (الشريف، 1982: 159).

والملاحظ لتطور علم النفس المعرفي وخاصة في العقود الأخيرة يجد ان الاتجاه المعرفي بمثابة الحلقة التي تنصهر من خلالها الاتجاهات الأخرى كلها، كما هو الحال في الاتجاه السلوكي والفسيولوجي وبروز اتجاه الارتباطية (Connectionism)، واتجاه العمليات الموزعة الموازية (Parallel Distributing Processing) التي ربطت بين

أفكار الاتجاه السلوكي والفسيولوجي في قالب معرفي جديد ومحاولة ربط جميع العمليات المعرفية بأسسها البيولوجية لتأكيد دور الدماغ في تفسير العمليات المعرفية، كما برز في ألاتجاه الاجتماعي من يهتم بدراسة النظم الاجتماعية، وعلاقات التفاعل الاجتماعي بقالب معرفي في مجال عرف بالمعرفة الاجتماعية (العتوم ،2004 : 11).

ويوافق معظم علماء النفس المعرفي على ان ميلاد علم النفس المعرفي يجب ان يؤرخ في عام 1956ففي هذا العام نُشِرَ عدد كبير من الدراسات والبحوث والكتب عن الانتباه والذاكرة وتجهيز المعلومات وحل المشكلات (الزيات، 1998: 34).

وقد اطرّدت التحولات في اتجاه علم النفس المعرفي الذي تعاظم نموه وتطوره بسرعة مذهلة، ثم جاءت نقطة التحول المهمة من خلال نشر كتاب (Neisser, 1967، بعنوان علم النفس المعرفي (Cognitive Psychology) وقد كان إيقاع التقدم الذي أحرزه علماء النفس المعرفي في هذا الاتجاه مدهشاً إلى حد يمكن أن يطلق عليه الثورة المعرفية (Cognitive Revolution).

وقد أسهمت عدة عوامل في استقطاب اهتمام الباحثين بعلم النفس المعرفي وهذه العوامل هي:

1- تزايد رفض علماء النفس للمنظور السلوكي الذي سيطر على علم النفس الأمريكي لفترة طويلة، مع اطرّاد قناعة هؤلاء العلماء بان السلوك الإنساني اكبر واعقد من أن يفسر من خلال المفاهيم التقليدية لعلم النفس السلوكي ونظريات التعلم التقليدية القائمة على الارتباط بين المثير والاستجابة من خلال التعزيز، مبتعدين عن عديد من الأنشطة والعمليات النفسية المستخدمة في الانتباه والإدراك والتفكير والاستراتيجيات.

2- رفض اللغويون وعلى رأسهم نعوم جومسكي (Naom Chomsky, 1957) مدخل السلوكيين في اكتساب اللغة مؤكداً على دور العمليات العقلية المعرفية في اكتسابها، وان الأفراد يولدون ولديهم قدرة فطرية (inborn ability) على السيطرة على اللغة، وهذا ما يتعارض مع محددات الفكر السلوكي.

3- اطراد البحث في مجال الذاكرة الإنسانية مع نهاية الخمسينيات من القرن المنصرم إذ اكتشف الباحثون إمكانية وجود أنواع مختلفة من الذاكرة، ومن ثم بحثوا تنظيم الذاكرة واقترحوا عديداً من نماذجها، على حين ان موضوع مثل الذاكرة الإنسانية لم نجد له بحثاً تطبيقياً ضمن مفاهيم الاتجاه السلوكي، وقد أسهم هذا في تدعيم الاتجاه المعرفي لدى علماء النفس المعرفي.

4- ظهور نظرية النمو المعرفي لعالم علم النفس السويسري "بياجه" والتي استندت على استخدام مفاهيم جديدة على علم النفس مثل: البنية المعرفية والاستراتيجيات او الخطط، والاستدخال، والتمثيل او الاستيعاب، والمواءمة او التكيف، وغيرها، التي لقيت تقديراً واعترافاً من المربين وعلماء النفس.

5- ومن أكثر التطورات أهمية في دعم علم النفس المعرفي والاتجاه المعرفي عموماً ظهور مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات (Information Processing Approach) واكب التقدم الذي أحرزته علوم الحاسب الآلي وعلوم الاتصال (الزيات، 1998: 35).

وبناءً على ذلك يعد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام، الأسلوب الأكثر ملائمة لفهم كثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته، مما جعل لعلم النفس المعرفي في الوقت الحاضر أهمية قصوى بين علماء النفس.

إذ إن مصطلح معرفة (Cognition) يشير إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي (Sensory Input) فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى ان يستدعي استخدامه في المواقف المختلفة، ومن أهم العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسية، عمليات الإدراك والتحليل، والتذكير والاستدعاء، والتخزين، والتحويل، والتفكير، وغيرها من العمليات النفسية المختلفة ويتضح من ذلك ان المعرفة تدخل في جميع ما يمكن للإنسان ان يعقله او يمارسه في حياته بصفة عامة، كما يتبين كذلك ان كل ظاهرة نفسية لدى الإنسان هي ظاهرة معرفية (الشريف، 1982: 109).

- **مفهوم الأساليب المعرفية**

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي ان الناس يظهرون فروقاً فردية في آليات معالجة المعلومات خلال محاولتهم حل مشكلاتهم، او اتخاذ قراراتهم، او مجرد محاولة

تفسير المثيرات، او الاستجابة لها، وتعد الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) احدى أهم هذه العوامل التي تفسر مثل هذه الفروق الكمية والنوعية بين الأفراد.

يستعمل مفهوم النمط عند التعامل مع المعرفة ، والشخصية، والاتصال والدافعية، والإدراك، والتعلم يستعمل مصطلح أسلوب Style ليصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن.

ومع زيادة وعي الفرد باسلوبه فانه يتوقع ان يؤدي إلى تحسين أدائه اتجاه مواقف الحياة، كذلك أشار (Allport,1937)، إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وخلال العقود الأخيرة حدد العلماء عديداً من هذه الأساليب، إذ أشار ميسك (Messick, 1984)، إلى وجود حوالي (19) أسلوب معرفي مختلف، ويؤكد (Ryding and Rayner, 1998)، ان جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي هي:

1- تطور مفهوم الإدراك بحسب نظرية الجشتالت إذ تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.

2- الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع المثيرات المختلفة.

3- الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات إذ تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

4- دراسة مكونات الشخصية، ودرجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة ان عملية التعلم مرتبط بمكونات الشخصية، مما يعني ان تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب الفرد مع مواقف التعلم الجديدة (Ryding nd Rayner, 1998: 167).

وقد ذكر (Rush, 1983)، إن الأساليب المعرفية تعد من المفاهيم المرتبطة بمشاعر الأفراد وسلوكهم في مختلف مواقف الحياة التي يجابهونها (Rush, 1983: 105).

ان التعرف على الأساليب المعرفية وتحديدها لدى المتعلم قد يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية أفضل بالنسبة للفرد او مجموعة الأفراد، ولا شك إن فكرة الأساليب المعرفية تشير إلى طريقة الفرد في التعامل من حيث أسلوبه في التفكير،

وطريقته في الفهم، والتذكر. وقد ذكر (Reben, 1987)، في هذا الصدد إن للأساليب المعرفية طرائق يلجأ إليها الأفراد في حصولهم على المعلومات من البيئة (Reben, 1987: 577)، وإنها توضح أيضاً كيفية التعامل مع المعلومات وكيفية تصنيفها، وتركيبها، وتحليلها، وخزنها، واستدعائها عند الضرورة، ولهذا فان مجموعة العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية او تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية ،وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى.

إن الفرد لا يختار الأسلوب المفضل من بين عدة أساليب ولا يستطيع تغييره بسهولة حسب الموقف، لأنها ثابتة لفترات زمنية طويلة وتعمل على توجيه السلوك في جميع المواقف كتوجه عام (الشريف، 1987: 157).

- **مكونات الأساليب المعرفية**

يتألف الأسلوب المعرفي من ثلاث مكونات من خلالها يتحدد الأسلوب المعرفي للفرد:

1- المكون الانفعالي: يتعلق بالمشاعر التي تصاحب الفرد عند تعامله مع المواقف المختلفة.

2- المكون السلوكي: يتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي او التي تنتج عنه.

3- المكون المعرفي: يتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي (Ryding and Ryner, 1998: 188).

- **خصائص الأساليب المعرفية**

تمتاز الأساليب المعرفية بخصائص أهمها:

1- تمتاز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن إذ إنها تنمو وتتطور بتقدم العمر، مما يجعلها أكثر مقاومة للتغير وأكثر ميلاً للثبات والاستقرار إن هذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بردود أفعال الأفراد المعرفية في المواقف التعليمية وغير

التعليمية، وهذا يساعد على محاولة إحداث تعديلات او تغيرات في هذه الأساليب من خلال تطبيق استراتيجيات موجهة ومنتظمة (الشرقاوي، 1983: 120).

2- تعكس الأساليب المعرفية مدى الفروق الفردية بين الأفراد مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة، لذا فان أفراد المجتمع يتوزعون بين أنواع هذه الأساليب كما ان هذه الأساليب ترتبط بعلاقات إما سلبية او ايجابية مع متغيرات عديدة كالذكاء والتعلم والدافعية (العتوم، 2004: 295).

3- تهتم الأساليب المعرفية بوصف أسلوب النشاط المعرفي للفرد وليس محتوى نشاطه، إذ تهتم بدراسة الفروق الفردية التي تظهر من خلال ممارسة الفرد نشاطاته المعرفية من إدراك وتفكير وتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهذه الفروق ليست فروق في الكم بين الأفراد بقدر ما هي فروق في أسلوب وطريقة التفكير والإدراك عند التعامل مع مواقف معينة.

4- تعد الأساليب المعرفية من الجوانب والأبعاد في الشخصية، إذ إنها تنظر للشخصية نظرة شمولية كلية، لذا لا يمكن دراسة الشخصية بمعزل عن الأساليب المعرفية (Witkin, 1977: 79).

- **علاقة الأساليب المعرفية ببعض المتغيرات**

أ- علاقة الأساليب المعرفية بالقدرات:

تختلف الأساليب المعرفية عن الذكاء إذ إن الأساليب المعرفية تهتم بأسلوب وبشكل النشاط المعرفي الذي يؤدي إلى سلوك من دون الاهتمام بمحتواه، على حين يهتم الذكاء بمستوى الأداء او المهارة إذ ان الذكاء العالي يرتبط بمستوى أداء عالٍ والذكاء المنخفض يرتبط بمستوى أداء منخفض، أما القدرات فتشير إلى درجة انتفاع الفرد من التدريب اللاحق كعامل تنبؤي بأداء الفرد ودقة نشاطه المعرفي، ويميز ميسك (Messick,1984)، بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية بالجوانب الآتية:

1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات العقلية أثناء تناول المعلومات و معالجتها، على حين تشير الأساليب المعرفية إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

2- وترتبط القدرات العقلية بمجالات محددة كالقدرات العددية والرياضية واللفظية، على حين تنعكس الأساليب المعرفية لا بل تؤثر على جميع أشكال القدرات فضلاً عن السلوكيات الانفعالية والاجتماعية في دراسة الشخصية.

3- تقاس القدرات من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء) على حين يتم قياس الأساليب المعرفية عن طريق شكل الأداء.

4- تمتاز القدرات بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) بينما تعد غالبية الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين) (العتوم، 2005: 289).

2- علاقة الأساليب المعرفية بالتعلم:

تؤكد الدراسات ان الأساليب المعرفية تعد احدى موجهات التعلم لأنها تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، ومواقف التعلم الجيد، ويؤكد (Ryder and Rayner, 1988)،على ان التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية وبين عدد من المتغيرات مثل:

1- تركيب مواد التعلم: يشير التركيب إلى الشكل الخارجي لمواد التعلم كهيئتها و حجمها ومفهوم الفرد الداخلي لهذه المواد كتحديد أسلوب معالجة مواد التعلم وفهمها وإدراكها، فقد يقدر الفرد معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات او قد يتناولها من منظور محدد وضيق.

2- أسلوب العرض يتأثر الأفراد بأسلوب عرض مواقف التعلم، إذ يميل الأفراد الذين يستخدمون خيالهم إلى أسلوب الصور (البصري)، على حين يميل الأفراد الذين يعتمدون الأسلوب اللفظي إلى الاستماع (السمعي).

3- طبيعة المحتوى: يتأثر التعلم بطبيعة محتوى الموقف التعليمي إذ تشير الدراسات إلى ان الأفراد يتعلمون بشكل أفضل عندما تكون المعلومات بأسلوب العرض المفضل، فضلاً عن إن المحتوى المحدد يناسب أصحاب الميول اللفظية والمحتوى المادي يناسب أصحاب الخيال الواسع (Ryding and Rayner, 1998: 221).

3- علاقة الأساليب المعرفيـة بأساليب التعلم:

تشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤدي وظائف متماثلة، إذ تساعد في اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فان فيها اختلاف، إذ ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي نظري على حين ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العلمية في مجال التعلم، كذلك فان الأساليب المعرفية عادة ما تضع الأفراد بين قطبين متضادين، على حين تضع أساليب التعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة، ويشير بوركوسكي (Borkoski, 1990)، إلى ان الطلبة يتمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وإنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم او ممارسة ما يعرف بـ (تعلم التعلم) ولتحقيق ذلك فان الطلبة يطورون أساليب التعلم لتساعدهم على ضبط التفكير وتوجيه عملية التعلم (العتوم، 2004: 291).

4- علاقة الأساليب المعرفية بالدماغ:

ترتبط الأساليب المعرفية بالدماغ الذي ينظم المعلومات الواردة إليه من المستقبلات الحسية بطريقة ذاتية التنظيم، إذ يعمل الدماغ على تشكيل الأساليب المعرفية والبحث عنها من اجل تنظيم معالجة المعلومات وترميزها، فالأسلوب المعرفي على وفق ذلك هو عبارة عن تشكيله من الخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ كتسلسل عصبي للأفكار، والمفاهيم التي يعالجها الفرد ويخزنها في الدماغ، ان مثل هذه القدرة للدماغ على تشكيل مثل هذه الأساليب المعرفية تجعله فاعلاً في تعامله مع المثيرات والمواقف المحيطة به في بيئة كما تعطيه القدرة على الاسترجاع بدرجات عالية من السرعة ليكتشف ما حوله بفاعلية عالية.

ويحذر (De Bono, 1977)، إن الأنماط المعرفية قد تحد من أداء الدماغ وتجعله أسيراً ومقيداً مما يحد الإبداع نظراً لطبيعتها النهائية التي تميل إلى الثبات والاستقرار النسبي مع مرور الزمن ويصبح من الصعب للدماغ الخروج من دائرة النمط، ويقترح (De Bono) استراتيجية التفكير الإبداعي الجاد للخروج من دائرة النمطية من خلال الاهتمام بالإثراء العام والبحث عن اكبر حجم من المعلومات والبحث عن طرائق

ومجالات متعددة لحل المشكلات وتوليد اكبر عدد من البدائل الممكنة لحل المشكلات، وعدم تركيز على صحة خطوات الحل وإجراءاته بل القدرة على الوصول إلى المنتج الإبداعي النهائي (De Bono, 1977: 154) و (العتوم، 2004: 294).

- **تصنيف الأساليب المعرفية:**

تمكن عديد من العلماء أمثال ويتكن وآخرون (Witken et al., 1977) و كوجان وآخرون (Kogan et al., 1964) و ميسيك (Misesk, 1976) وغيرهم من تحديد بعض الأساليب المعرفية التي يمكن ان تميز بين الأفراد، في تعاملهم مع المواقف المختلفة وفيما يأتي عرض لهذه الأساليب:

أولاً: الاعتماد – الاستقلال:

يشير ويتكن (Witkin et al., 1977)، إلى اختلاف الأفراد، الذين لديهم تمايز نفسي عال ومستقلين عن المجال، من أولئك الذين لديهم تمايز نفسي اقل ومعتمدين على المجال سواءً كان ذلك في التبصر الذاتي (Self-insight) ام في مواجهة البيئة والحياة بوجه عام، وذلك لان الأفراد من ذوي التمايز العالي يختلفون عن الأفراد ذوي التمايز الواطئ في استعمالهم لوسائل دفاعية ذات طبيعة أكثر عقلانية وتهذيباً، وتتضمن عزل المحتوى الفكري للمشكلة عن محتواها الانفعالي (شلتز، 1983: 436-438).

ثانياً: المرئي – السمعي

يصنف هذا الأسلوب الأفراد إلى فئتين من الأفراد، الفئة الأولى المرئي تشمل هذه الفئة، الأفراد الذين يعتمدون حاسة البصر في تعاملهم مع المثيرات والمعلومات أما الفئة الثانية فهي الفئة السمعية الذين يعتمدون حاسة السمع في تعاملهم مع المثيرات او المعلومات المقدمة إليهم (Butter and Vallano, 1978: 12).

ثالثاً: التركيز – السطحية

يشير هذا الأسلوب إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في سعة، وشدة الانتباه التي تجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم فالفرد المركز (Focusing) هو الذي يركز انتباهه كثيراً في أثناء تعرضه لمشكلة ما، ولا يتعجل في عمل افتراضات

لحلها حتى يجمع أدلة كافية كما يمتاز بان لديه انتباهاً واسعاً بحيث يشمل قدراً كبيراً من المثيرات المحيطة به، أما الفرد المتفحص (Scanning) فهو الفرد الذي يتصف بالسرعة في تكوين الافتراضات عن موضوع معين فانه يمتلك القدرة على العودة، والبدء بسرعة بتفحص كل عناصر البيئة مرة أخرى، وهو بذلك يمتاز بالنظرة السطحية الأمر الذي يجعله لا يهتم بالتفاصيل المحيطة به (الشريف، 1982: 462).

رابعاً: التصلب – المرونة

يمتاز الأشخاص المتصلبون في الجمود في أفكارهم ومعتقداتهم، والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، والنظر إلى المجالات الجدلية على أنها ابيض واسود فقط فضلاً عن طرح أراء متناقضة في أسسها المنطقية وعدم احتمال الأمور الغامضة، أما المرنون فهم على العكس من ذلك (الكبيسي، 1989: 34-42).

خامساً: البساطة – التعقيد

يصف هذا الأسلوب التمايز بين الأفراد في البعد الاجتماعي خاصة، فالأفراد الذين يميلون إلى التعقيد المعرفي يتسمون بأنهم أكثر إدراكاً للأحداث المتعددة في العالم المحيط بهم وبصورة تحليلية على حين يتسم الأفراد ذو الأسلوب المعرفي البسيط بأنهم لا يستطيعون التعامل بالشكل المطلوب والصحيح مع الجوانب الاجتماعية المختلفة مما يجعلهم غير قابلي للتوافق معها (الشريف، 1982: 462-463).

سادساً: الاندفاعي – ألتأملي

يطلق مصطلح الاندفاعي على الشخص الذي يجيب عن الأسئلة أولاً ويسرع في الإجابة عنها، ثم يبحث بعد ذلك فيما إذا كانت إجابته صحيحة او لا فالاندفاعي يمتاز بالسرعة في استجاباته لحل المشكلات والعقبات التي يتعرض لها. أما ألتأملي فهو يميل إلى التردد وعدم التسرع في اختيار القرارات إزاء مواقف الحياة المختلفة والإجابات عن الأسئلة التي تصادفه (Tebeleff, 1979: 120).

سابعاً: الشمولية – القصور

ويقصد به تعامل الأفراد مع الموقف من حيث التركيز على جوانبه جميعاً بشكل شمولي او التركيز على بعض جوانبه على حساب جوانب أُخر. يمتاز أصحاب البعد

الشمولي بالقدرة على تحمل المتناقضات والتعددية والتعامل معها ومعالجتها والاستجابة لها بفعالية، أما أصحاب البعد (القصور) فيمتازون بعدم قدرتهم على تحمل التناقضات ويكون تركيزهم على جوانب من الموقف على حساب الجوانب الأخرى (العتوم، 2004: 299).

ثامناً: التسلسلي – الكلي

يشير هذا الأسلوب إلى فئتين من الأفراد، الفئة الأولى من فئة المتسلسلين وتشمل هذه الفئة الذين يستوعبون المعلومات ويتمثلونها بنحو متسلسل ومتوالٍ أما الفئة الثانية هم الذين يستوعبون المعلومات ويتمثلونها بشكل كلي، ويتصورونها ضمن مبادئ عامة، وتكون لديهم القدرة على التعامل مع المعلومات الجديدة والطارئة (Hatch. En. 1983: 223).

تاسعاً: المنظم – الحدسي

يشير هذا الأسلوب إلى فئتين من الأفراد، الفئة الأولى هم المنظمون، الذين يستخدمون التحليل في التعامل مع المعلومات، أما الفئة الثانية وهي فئة الحدسيين الذين يستخدمون التخمين في التعامل مع المعلومات (McKinney, 1975: 120).

عاشراً: المجازفة – الحذر

يشير هذا الأسلوب إلى مدى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المجازفة فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون للحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أية مغامرة (أبو علام وشريف، 1983: 112).

- **الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) (Risk Taking-Cautiousness)**

يرتبط هذا الأسلوب المعرفي بمدى الفروق القائمة بين الأفراد في مدى إقبالهم على المجازفة او المغامرة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق هدف من الأهداف في مقابل أولئك الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أية مجازفة او مغامرة، هؤلاء يطلق عليهم الحذرين (ابو علام وشريف، 1983: 112).

ويتضح من ذلك ان الأفراد الذين يقعون في احد طرفي هذا البعد يمتازون بروح المغامرة والدخول بالمجالات، والمواضيع ذات الفوائد الكبيرة حتى وان كانت توقعات النجاح فيها ضعيفة، ولا يدخلون في المجالات ذات المردود اليسير حتى وان كان احتمال النجاح فيها مؤكداً، ويطلق على هؤلاء مصطلح (المجازفين) أما في الطرف الثاني من هذا البعد فيوجد أولئك الذين يطلق عليهم مصطلح (الحذرين) وهم الذين لا يقبلون الدخول في أي موضوع او مجال مهما كانت فائدته، إلا بعد ضمانهم النجاح المؤكد ولا يعتمدون المجازفات او التوقعات، وقد اهتم عديدٌ من العلماء بدراسة هذا الأسلوب، ويمكن ان نرجع بداية الاهتمام بهذا الأسلوب إلى عام (1957) إذ قدم أتكنسون (Atkinson) أنموذجه المشهور في المجازفة وعلاقتها بالحاجات وكذلك فان الأفراد يتميزون بمدى إقبالهم على المخاطرة والمغامرة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم (McClelland and Teaque, 1975: 267)، ويمتازون كذلك بالنشاط المرتفع والرغبة في تحدي المجهول وصولاً إلى أهدافهم، وهم الأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة، بعكس الأفراد الحذرين من ذوي النشاط المنخفض والذين هم أكثر انتباهاً للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حياله كما إنهم اقل ميلاً للمجازفة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة، فهم لا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه، بل يفضلون المواقف التي تمتاز بالواقعية، والتقليدية، والمألوفة (العتوم، 2004: 227).

أما الدراسات والبحوث التي عبرت عن أهم ما يمتاز به الأشخاص المجازفون عن الحذرين من خصائص عديدة منها:

- وصف كوجان و والش ان المجازفين أكثر قدرة على اتخاذ القرارات من الأفراد الحذرين، وإنهم –أي المجازفين– يمتازون بأنهم أكثر قدرة من الأشخاص الحذرين بالاستقلالية والمرونة وأنهم اقل قلقاً (Kogan &Wallach, 1964: 135)
- على حين وصفهم (ابو علام ،1983)، بأنهم يمتازون بالقدرة على اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم ولذا فهم يتفوقون على الحذرين بأداء الأعمال التي تتسم بالمخاطر والمجازفة (ابو علام، 1983: 112).



- وقد قال (شريف، 1982)، ان أكثر قرارات المجازفين تعتمد التخمين بينما تعتمد قرارات الحذرين الدلالات للحصول على ضمانات أكيدة قبل إقدامهم على أي قرار (شريف، 1982: 118).
- أما (جيلفورد، 1980)، فقد عدّ الأشخاص المجازفين أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر دافعية نحو أداء المهمات (Guilford, 1980: 71).
- وقال (كاس ،1994)، إن المجازفين هم أكثر توافقاً من الحذرين (Kaas,1994:32).
- في حين ميزهم (تيتل، 1992)، أنهم أكثر قدرة على القيادة الجيدة والرؤية البعيدة للأمور (Teitel, 1992: 25) .
- وأنهم حسب(توماس، 1977)، يتفوقون على الحذرين بالتلقائية والشجاعة والإقدام (Thomas, 1977: 201) .
- وفي دراسة أخرى (كلارك وآخرون، 1973)، إن المجازفين يتصفون بالإدراك العالي للذات، بينما يتصف الأفراد الحذرين بالإدراك الواطئ للذات (Clark & et. al., 1973: 150) .
- وكذلك أكد (مككليلاند وتيك، 1975)، ان الميل نحو المجازفة يتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيتها، فالأهداف الكبيرة تعطي دافعاً قوياً لسلوك المجازفة، كما ان المجازفة هي دالة مشتركة وناتجة عن توقع الحصول على الشيء وقيمة ذلك الشيء لدى الشخص المجازف (McClelland & Teaque, 1975: 266) .
- وأخيراً أكدت (كارني، 1975)، ان العلاقة بين شعور الفرد بالخوف وسلوك المجازفة هي علاقة عكسية (Carney, 1975: 73) .

- نظريات فسرت الأساليب المعرفية وأسلوب المجازفة - الحذر

هناك عديد من النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية من عدة جوانب ولعل ابرز هذه النظريات هي الأطر الأربعة التي تناولتها الباحثة، والتي تفصح عن جوانب جديدة للأساليب، وبذلك توضح المزيد من طبيعتها وتلقي الضوء على أبعادها المتعددة والجوانب النظرية التي اشتقت منها هذه الأبعاد، وهذه الأطر النظرية الأربعة هي:

أولا: نظرية كوجان (Kogan, 1976)

ينظر ناثان كوجان (Kogan, 1971-1976) إلى الأساليب المعرفية من منظور دلالة الأداء والمحكات المستخدمة للحكم على هذه الأساليب فيرى الأساليب المعرفية تندرج في ثلاثة أنماط:

النمط الأول: يمثل الأساليب المعرفية الأكثر تعلقاً باتجاه القدرة وفي هذه الحالة فان محك صحة الأداء ومستوى الأداء يمثل معياراً للحكم على الأسلوب المعرفي. وذلك من حيث مدى ملائمة الأسلوب المعرفي للأداء المتطلب من الشخص في الموقف، بمعنى ان الأداء يوصف في ضوء الدرجة او المستوى الذي يملك فيه الفرد المسببات التي بمقتضاها ينزع إلى طرف واستراتيجيات خاصة بالأداء فليست الأساليب هي التي تفرض نفسها على الموقف.

النمط الثاني: يمثل الأساليب المعرفية التي لا تستدعي استخدام محك صحة الأداء او عدم صحته ولكن ينظر إليها على أساس إنها تقع على بعد مستمر (متصل) ثنائي القطب يحمل احد قطبيه القيمة الأكبر، بينما يحمل القطب الثاني القيمة الأقل.

النمط الثالث: تحمل خصائص التصور الأول والثاني من حيث التأكيد على العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات من جهة، وفي التأكيد على القيمة الأكبر لقطب معين من القطبين من جهة أخرى وهذا النمط يثير قضية مهمة هو انه لا يمكن استخدامه مع الأعمار الزمنية المرتفعة، وخاصة المهام التي تتعلق بقياس أساليب معرفية مثل أسلوب تفضيل الصور الذهنية (Kogan, 1976:120-135).

ثانياً: نظرية جولد شتاين وبلاك مان (Goldstein & Blackman, 1978)

إذ تناولا عدة جوانب تنظيرية بخصوص هذه الأساليب على وفق منظورين هما:

1- المنظور الأول: ان الأساليب المعرفية هي ضوابط معرفية (Cognitive Controls) بوصفها تكويناً فرضياً يشير إلى الطرائق التي تمكن الفرد من الوصول إلى القبول الاجتماعي المتطلب في الموقف، ومن ثم فان الضوابط المعرفية تتدخل لإرجاء إشباع حاجات الإنسان او تأجيلها ويمكن التعبير عنها بميكانزم إرجاء (Delay Mechanism) واعتبرا الأسلوب المعرفي يمثل أنموذج الضوابط بين البشر.

2- المنظور الثاني: إن الأساليب المعرفية يمكن دراستها في إطار الشخصية المتسلطة وعدم التسامح مع الغموض. فالشخصية التسلطية تمتاز باثنين وخمسين مفردة أفرزتها المقاييس آنذاك مثل الهجوم، والتهديد، والعزلة وغيرها وكلها تكشف عن الشخصية التسلطية، فالفرد المتسلط لا يشعر بالأمن ويرجع إلى التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة وما يشعر به من فشل وتقصير مكبوتين يجد فيه تبريراً للسلوك العدواني تجاه الآخرين، فالمتسلطون هم الأكثر تصلباً وجموداً ويقاومون التغير والتعديل فالأسلوب المعرفي في هذا المنظور يهتم بالبناء الذي يؤدي إلى فهم الأسلوب الذي يتعامل به الفرد مع المعتقدات متقبلاً لها او غير متقبل (الفرماوي، 1994: 48-59).

ثالثاً: نظرية جيلفورد (Guilford, 1980)

قدم جيلفورد تصوراً نظرياً عن ماهية الأساليب المعرفية وطبيعتها وصلتها بأنموذجه (بنية العقل) (Structure of intellect) يعد من النماذج المهمة التي استحوذت على اهتمام كثير من الباحثين في مجال القدرات العقلية فان هذا الأنموذج يحتوي على (120) عاملاً او قدرة عقلية يتمثل بالأنموذج الثلاثي الأبعاد الذي يمثل كل بعد فيه احد الجوانب الأساس لهذا الأنموذج وعلى النحو الآتي:

1- البعد الأول: بُعد المحتويات (Contents)

2- البعد الثاني: بُعد العمليات (Operations)

3- البعد الثالث: بُعد النواتج (Products) (خزعل، 2002: 31)

يحتوي البعد الأول على خمسة محتويات فرعية: المحتوى البصري ويشير إلى الأجسام المجردة، المحتوى السمعي ويمثل المثيرات التي يمكن سماعها والمحتوى الرمزي ويمثل الحروف والأعداد والمحتوى اللفظي او اللغوي ويمثل المعاني والمحتوى السلوكي.

ويحتوي البعد الثاني على ستة أجزاء وهي:

1- التقويم: ويشير إلى عملية اتخاذ القرار بالاعتماد على دقة المعلومات التي تم ادراكها.

2- الإنتاج التقاربي: ويمثل إنتاج جواب صحيح من معلومات معروفة ومتذكرة.

3- الإنتاج التباعدي: ويمثل إنتاج التفكير في اتجاهات مختلفة من خلال معلومات قد تكون معروفة ومتذكرة.

4- الاحتفاظ بالذاكرة: ويمثل الاحتفاظ بالمعلومات على مدى معين من الأيام قد يكون مدى قريب او مدى بعيد.

5- تسجيل الذاكرة: ويمثل تذكر واختزان المعلومة المقدمة للشخص المفحوص

6- الإدراك: ويمثل اكتشاف المعرفة وتحليلها تحليلاً إدراكياً واختزانها وتذكرها فيما بعد.

أما البعد الثالث فيحتوي على :

1- المعلومات: هي فقرات بعيدة ومنفصلة عن العمل العقلي مثل فكرة او كلمة ما.

2- التصنيفات: هي ترتيب وتجميع الوحدات المعرفة او المعلومات بحسب تشابه صفاتها ومحتوياتها.

3- العلاقات: هي الترابط بين وحدات المعرفة المتنوعة.

4- الأنظمة: هي تجمعات او أبنية مركبة من المعلومات المعرفية.

5- التحويلات: هي الاستنتاجات أو التغيرات والتحويلات في المعلومة.

6- التطبيقات: هي التنبؤات المشتقة من المعلومات المتوفرة داخل الدماغ واسترجاعها، وتطبيقها مستقبلاً في المواقف والأعمال المختلفة (خزعل، 2002: 32).

يناقش جيلفورد (Guilford, 1980)، مفهوم الأساليب المعرفية من منطلق أنموذجه الشهير بخصوص بنية العقل متناولاً بعض الأساليب المعرفية ويذهب إلى القول أن مصطلح الأساليب العقلية يُعد أكثر ملاءمة في التعبير عن كنه الأساليب المعرفية عندما يثبت تكامل هذه الأساليب وتحديدها داخل أنموذج البنية العقلية (ابو حطب وعثمان، 1978: 110) و (الفرماوي، 1994: 14).

وقدم جيلفورد تصوراً لأنموذجه (بنية العقل)، وذكر أن الأساليب المعرفية تعدّ وظائف او طرائق عقلية تعبر عن العمليات العقلية فضلاً عن إنها سمات عالية المستوى تعبر عن الجوانب المزاجية للأفراد، وعلى هذا الأساس عدّ جيلفورد الأساليب المعرفية على أنها وظائف تنفيذية للعقل او البنية العقلية (Intellectual Executive Function).

لذا عدَّ أنموذج جيلفورد أنموذجاً ثلاثي الأبعاد لبنية العقل والذي وضح من خلاله علاقة الأساليب المعرفية بالقدرات العقلية وسمات الشخصية، وقد عرض بعض الأساليب المعرفية التي يرى أنها تتلاقى مع أبعاد أنموذجه الثلاثي وعدّها متعلقة بالقدرات المعرفية (Cognitive Ability) وفي الوقت نفسه عدّها سمات مزاجية للشخصية (الفرماوي، 1994: 6).

رابعاً: نظرية ميسك (Messick, 1984)

قدم صموئيل ميسك نظريته عن الأساليب المعرفية على شكل منظورين محددين: الأول يتضمن تسعة تصورات محددة عن الأساليب المعرفية في أبعادها المختلفة، والثاني يتضمن محاولة رسم لخطوط فاصلة بين الأسلوب المعرفي وكل من الضوابط المعرفية والقدرات العقلية والقدرات المتأسلبة، وكلا المنظورين يساهم كثيراً في وضوح طبيعة الأساليب المعرفية وتحديد أوضح لأبعادها، ونظراً لاعتماد هذا المنحى كإطار نظري سوف نفصل القول فيه:

المنظور الأول: ويتضمن التصورات التسعة الآتية:

1- تتعلق الأساليب المعرفية بخصائص النظام المعرفي، وبهذا فان الأسلوب المعرفي يمكن ان يحدد الفروق بين البشر في ضوء خصائص البناء المعرفي، مثل درجة تمايز المفاهيم، والتكامل للوحدات المعرفية.

2- تعدّ الأساليب المعرفية نماذج للاتساق الذاتي في الإدراك، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات مثل أسلوب الرتابة مقابل الشحذ والذي يشير إلى الفروق الفردية في مدى تمثيل الذاكرة للمثيرات.

3- ينظر إلى الأساليب المعرفية كتفضيلات معرفية والتي تعبر عن تفضيلات إدراكية معينة في النظر إلى المثيرات.

4- ينظر للأساليب المعرفية كاستراتيجيات لاتخاذ القرار، مثل البعد المسمى "المخاطرة مقابل الحذر" (Risk Taking Vs. Cautiousness).

5- يمكن النظر للأساليب المعرفية كأنماط فردية منظمة من القدرات.

6- يمكن النظر للأساليب المعرفية كأنماط للضوابط المعرفية، والتي تشير إلى آليات لتكيف الفرد مع البيئة.

7- يمكن النظر للأساليب المعرفية كمحك للفروق الفردية في تفضيل الإنسان لقطب معين أكثر من الآخر، كالتفكير التقاربي والتفكير التباعدي.

8- يمكن النظر للأساليب المعرفية كأشكال تفضيلية في تناول المعلومات، كما يتضح في اتخاذ صور التفكير والنشاط العقلي مثل الميل نحو النظرية مقابل الميل نحو التطبيقات.

9- يمكن النظر للأساليب المعرفية كمؤشرات لدى ارتباط الميول بالجوانب المعرفية في الإنسان، مثل قابلية الإنسان لشرود الذهن وميوله نحو التتابعات المعرفية.

المنظور الثاني: تناول الأساليب المعرفية من حيث موقعها بالنسبة للضوابط والقدرات.

يرى ميسك إن الضوابط المعرفية تقترب تجاه الأساليب المعرفية بالمقارنة بالقدرات، فهي تتحد مع الأساليب المعرفية غالباً في انها تشير إلى مدى الاتساق المعرفي في الشكل والطريقة.

إن الأساليب المعرفية والضوابط تنظم أيضاً متغيرات متعددة داخل الإنسان وتتحكم فيها، على حين الضوابط المعرفية تختلف في انها أحادية القطب واتجاهية القيمة، وهي بذلك تشبه القدرات.

أما القدرات المتأسلبة فيراها ميسك تعكس الميول مثل القدرة وينظر إليها في ضوء الأداء النموذجي، وأحيانا في ضوء الأداء الأقصى وهي أحادية القطب وتحدد مدى التمكن او الاستطاعة في مجال المهنة فضلاً عن أنها اتجاهية القيمة وقيمتها ليست في صورة الإتقان او الدقة في الأداء او مدى صحة الاستجابة ولكن في صورة

استجابات لها قيمتها التي تناسب المثير وتتعامل معه، ومن أمثلة القدرات المتأسلبة المرونة والأصالة والطلاقة والسرعة في الاستجابة.

ويبين ميسك أوجه التشابه والاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط والقدرات على النحو الآتي:

1- الضوابط المعرفية أكثر تشابهاً مع الأساليب المعرفية.

2- تقترب الضوابط من الأساليب، خاصة في النشاط الممارس او الطريقة، أي في طبيعة النشاط المعرفي الممارس والمجال الذي يمارس فيه الفرد هذا النشاط.

3- لا يتصف الأداء في الضوابط المعرفية والأساليب من جانب الكم بل إن الأداء يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف، أما أوجه الاختلاف فان الأساليب المعرفية ثنائية القطب ولكن كل من الضوابط المعرفية والقدرات أحادية القطب.

ان الضوابط المعرفية والقدرات اتجاهية القيمة، في حين تكوّن الضوابط المعرفية مجالاً للمقارنة في وظائف نوعية متخصصة فان الأساليب المعرفية تمثل أبعاداً مستعرضة للشخصية تتخطى عديداً من المجالات النفسية سواءاً كان مجال دراسة الشخصية ام القدرات الفعلية ام الجوانب والمجالات الاجتماعية، والأساليب المعرفية تشكل أنماطاً وظيفية تنظم وتتحكم في الضوابط المعرفية والقدرات العقلية بل وبعض متغيرات الشخصية.

وتقترب الضوابط المعرفية من القدرات المتاسلبة بصفة خاصة والقدرات العادية بصفة عامة من جانب كونها أحادية القطب واتجاهية القيمة، وتسهم وظيفياً في مجالات نوعية عديدة.

تتصف القدرات العادية بعدد من الخصائص لتزيد من الشقة بينها وبين الأساليب المعرفية، فالقدرات العقلية تنتمي إلى محتوى النشاط، والكفاية ويحدد الأداء فيها كمياً بين الأدنى والأقصى وهي أحادية القطب، واتجاهية القيمة، وتسهم في مجال وظيفي محدد، وينظر للأداء فيها عبر جوانب التمكن والاستطاعة (الفرماوي، 1994: 59-65).

نظرية كوجان ووالش (Kogan & Wallach) في المجازفة والحذر

هي نظرية فسرت الأسلوب المعرفي المجازفة - الحذر وعلاقته بالقدرات العقلية عامة والقدرة على اتخاذ القرار خاصة، وقد استندت هذه النظرية في الدرجة الأولى تناول هذا الأسلوب على قدرة الفرد او حدود تحمله لاحتمالات الربح والخسارة. وينظر إلى المخاطرة (المجازفة) على أنها احتمال وقوع حدث غير مرغوب فيه او إنها احتمال وقوع الحدث وشدة إمكانية الخسارة جراء الحدث.

مع هذا فانه من غير الواضح معرفة كيفية الربط بين الاحتمالية وشدة المجازفة بشكل موضوعي والصعوبات المنهجية لهذا تعني من الناحية العملية وحتى بالنسبة للتقييم المنظم للمجازفة فإنها تحتوي على الذاتية والغموض. ان مفهوم المجازفة يلازم إمكانية المكسب والربح او الخسارة والشخص المجازف يرغب بتحدي المجهول يدفعه لذلك الحصول على فرص كبيرة، وأشار كوجان كذلك إلى ان الأشخاص المجازفين أكثر مغامرة في دخول المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم، على حين ان الأشخاص الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم.

أما كيفية قياس الأسلوب المعرفي المجازفة - الحذر كما يرى كوجان ووالش تتمثل في اختيار المعضلات التي تقدم إلى الأفراد وتتصف بالمجازفة او الحذر، فان اختيار أي معضلة ينبغي ان تتأثر باحتمالية المغامرة للوصول إلى الهدف او الفشل في تحقيقه (Kogan & Wallach, 1964: 20-22).

كذلك أكدت نظرية كوجان ووالش على ان هناك علاقة بين أسلوب المجازفة الحذر والقدرات العقلية كالتفكير، والتذكر، وقوة الاستدعاء إضافة إلى ان هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر وبعض متغيرات الشخصية الأخرى كالقلق والدافعية، والاستقلالية، والمرونة (Kogan & Wallach, 1964: 201).

- **مناقشة النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية:**

من خلال عرض النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية بصورة عامة والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) بصورة خاصة، اتضح إن وجهات النظر قد تعددت واختلفت في هذه النظريات، إذ لا توجد نظرية شاملة تعطي تفسيراً واضحاً

لأي ظاهرة من ظواهر السلوك الإنساني، لان كل ما يتعلق بالكائن البشري اعقد من أن تحتويه او تحيط به نظرية واحدة او عدة نظريات، ورغم هذا التعدد في التصورات والأطر النظرية إلا أن هناك شبه اتفاق بين المهتمين من الباحثين بالأساليب المعرفية على إنها بمثابة تكوينات نفسية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية كما إنها تسهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية والادراكية والوجدانية.

ففي نظرية كوجان (Kogan, 1976)، والذي يؤكد فيها على أن مستوى الأداء في القدرات المعرفية يمثل معياراً للحكم على الأسلوب المعرفي.

اما جولدستين وبلاك مان (Goldstein & Blackman, 1978) فانه ينظر إلى الأساليب المعرفية من خلال مفهومه عن الضوابط المعرفية (Cognitive Controls) بوصفها تكوينات فرضية تمكن الفرد من الوصول إلى القبول الاجتماعي المتطلب في الموقف.

وينظر جيلفورد (Guilford, 1980) ،في نظريته إلى الأساليب المعرفية من خلال أنموذجه الشهير عن بنية العقل فيعدها متعلقة بالقدرات المعرفية (Cognitive Ability) وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق على الأساليب المعرفية مصطلح أساليب عقلية (Mental Styles).

وبعد استعراض النظريات وجدت الباحثة ان نظرية ميسك (Messick, 1984)، تمتاز بشمولية في تناولها لمفاهيم الأساليب المعرفية والقدرات العقلية، والاستراتيجيات المعرفية، والذي اعتمدته الباحثة كإطار نظري في تفسير علاقة الأساليب المعرفية بالقدرات العقلية. عبر ميسك عن الأسلوب المعرفي أنه الاتساق الذاتي المميز الواعي لدى الفرد في تناوله للموضوعات التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومستعرضة في المواقع الحياتية، وتتضمن المواقف التعليمية سواء أكان في قاعة الدرس ام خارجه وفي التوجه العام نحو المهام او المهن او في العلاقات الاجتماعية، وهي ثابتة نسبية لفترة طويلة من حياة الفرد مما يجعلها وسيلة مهمة للتنبوء بسلوك الفرد، وفي مجال القدرات العقلية فقد أوضح ميسك انه يمكن التعرف على القدرات العقلية من خلال

دراسة الأساليب المعرفية وأكد ان الأساليب المعرفية هي ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه، وما يدركه حوله، وفي أسلوبه الخاص في تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أساليبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة، بمعنى آخر فإنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتخيل والتفكير والتذكر وفي طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات.

أما مفهوم الاستراتيجيات المعرفية التي عبر عنها ميسك أنها التريث الشعوري او اللا شعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في مواقف الاختيار بين عدة بدائل، وعدّ استراتيجيات اتخاذ القرار وخاصة فيما يتعلق ببعد (المجازفة-الحذر) الذي يمكن النظر إليه كأسلوب معرفي للتميز بين الأفراد في المواقف المختلفة.

لذلك تُعد نظرية ميسك من النظريات المهمة والحديثة والتي استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين في دراسة القدرات العقلية من جهة، وفي علاقة هذه القدرات بالأساليب المعرفية من جهة أخرى لذلك اعتمدت الباحثة هذه النظرية كإطار نظري لبحث العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية ،واعتمدت نظرية كوجان ووالش (Kogan & Wallach, 1964) في تفسير أسلوب المجازفة – الحذر، إذ تعد هذه النظرية من النظريات المهمة التي ربطت أسلوب (المجازفة-الحذر)، وعلاقته بالقدرات العقلية عامة والقدرات على اتخاذ القرار خاصة، وقد استندت هذه النظرية في الدرجة الأساس في تناول هذا الأسلوب لتقويم الفرد في حدود تحمله لاحتمالات الربح والخسارة تجاه مواقف الحياة.

ثانياً: الذاكرة الحسية

- **مدخل إلى الذاكرة**

الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية ومحورها التي تؤثر في كل ما هو معرفي وفي الأنشطة العقلية المعرفية، وفي ضوء مخزونها المعرفي يمكن اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية القصدية، التي تستخدم في التعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات (ابو حويج، 2004: 215).

إذ ان الذاكرة مركز العمليات المعرفية وهي تؤثر في مكونات نظام تجهيز المعلومات ومعالجته، لذا فهي تستقطب الاهتمام الأكبر لعلماء علم النفس المعرفي (الزيات، 1998 : 267).

حدد علماء النفس المعرفي ثلاث عمليات للذاكرة وهي الترميز، والتخزين، والاسترجاع، إذ تمثل كل عملية مرحلة في معالجة المعلومات في الذاكرة، فالترميز يقوم بتحويل المعطيات الحسية الى صيغ تمثيل عقلية، وفي الاسترجاع، تسحب وتستخدم المعلومات المخزنة في الذاكرة (Sternberg, 2003: 149).

والذاكرة تشير الى الدوام النسبي لآثار الخبرة، ومثل هذا الأمر دليل على حدوث التعلم لا بل شرط أساس لعملية التعلم وارتقائها (الزيات، 1995: 238) .

إن أولى الدراسات العلمية حول الذاكرة البشرية في عام 1885 على يد العالم النفسي الألماني هرمان اينجاوس الذي اعد دراسة منهجية عن الذاكرة، والذي عرض فيها عن مسلمات اعتقد بها، فكان يعتقد ان العقل يختزن "أفكاراً" حول الخبرات الحسية الماضية وكان يعتقد أيضاً إن الأحداث التي تتوالى وراء بعضها في أوقات متقاربة او في أماكن متجاورة.

وهذه الآراء جعلت من الممكن دراسة الذاكرة من ناحية الأفكار المتداعية . (Free Association)

اهتم بدراسة الذاكرة عالم النفس البريطاني فردريك بارتلت (Frederick Bartlit) إذ أجرى دراسته ما بين 1920-1930 وكان يطلب من الأفراد ان يتفحصوا بعض القصص والرسوم، وبعد سنة يطلب منهم سردها او رسمها وقد وجد الناس بعد وقت طويل عادة ما يتذكرون الملامح البارزة ويميلون إلى تضخيمها وتشويهها بتأثير خبرات الفرد السابقة وتوقعاته للمستقبل وقد أطلق بارتلت على ذلك الفبركة (دافيدوف، 1983: 353).

أما وليم جيمس (William James) فقد قدم فكرته عن أن الذاكرة تحتوي على تنظيم ثنائي التقسيم وهي تقابل حالياً الذاكرة القصيرة الأمد، أما الثانية فتمثل الذاكرة الثانوية والتي تقابل حالياً الذاكرة الطويلة الأمد، إذ تعد الذاكرة أكثر استدامة وفيها لا

تحتاج الفقرة إلى التسميع او التردد وإنما إلى الاحتفاظ (الزيات، 1995: 234)، وكان لنظرية جيمس أثر في النظريات الحديثة للذاكرة.

ويعد كل من اتكنسون- شيفرن (Atkinson-Schifrin, 1968) من أوائل علماء النفس الذين أسهموا في صقل وصياغة الأنموذج الأب، وهو أنموذج ثلاثي الذاكرة: الذاكرة الحسيّة او ما يسمى بالمسجلات الحسية، والذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد (الزغول، 2003: 177) ويشمل هذا الأنموذج على عمليات الضبط او التحكم التي يستعملها الناس كاستراتيجيات لمعالجة المعلومات. وتتصف بالمرونة، والدقة، والسرعة التي يتطلبها الموقف (الزيات، 1998: 279). واستمرت الدراسات العلمية وأصبحت النظريات تسيطر بمفاهيمها الجديدة على هذه الدراسات وفي عام 1980 بدأ التوسع في اتجاه البحوث في مجال الذاكرة إذ بدأ التقارب والتفاعل بين علم النفس المعرفي وبين علم النفس العصبي (Neuro Psychology & Cognitive Psychology) الذي أنتج اتجاهاً جديداً يعرف بعلم الأعصاب المعرفي Cognitive (Neuro Science of Memory) الذي يشمل على مصطلحين هما عمليات الذاكرة ونظام الذاكرة لذا أصبح مفهوم الذاكرة أكثر شمولية من قبل (الزيات، 1998: 280).

- **أجهزة الحواس**

كل فرد مزود بأجهزة استقبال حسية خارجية وداخلية وهي المصدر الرئيس لمعارفنا عن العالم الخارجي المحيط بنا، إنها تؤلف القنوات التي عن طريقها أولاً ثم عبر الألياف العصبية الناقلة ثانياً تصل المعلومات إلى الدماغ مما يتيح للفرد معرفة هذا العالم، فإذا سدت أو أغلقت هذه القنوات الاستقبالية، بحيث لا تعود قادرة على إمداد الفرد بالمعلومات الضرورية له فان الحياة الواعية تصبح غير ممكنة، وعلى ذلك أظهرت دراسات عديدة أن اضطراب تدفق المعلومات في الطفولة المبكرة عن الصم أو العمى يؤدي إلى قصور أو إعاقة حادة في النمو النفسي (طه وآخرون ،1993: 81).

تعد أجهزة الاستقبال لدى الإنسان أنظمة متخصصة في جمع المعلومات، يطلق عليها أعضاء الحواس (Organs of Senses) او الأجهزة الحسية (Sensory Systems) وقد حدد العلماء أعضاء الحواس في إحدى عشرة حاسة متميزة وهي البصر

والسمع والتذوق والشم كحواس ظاهرة أما اللمس فقد قسم على حاسات جلدية مختلفة (Somato Sensory) وهي إحساس الاحتكاك (Contact) والضغط العميق (Deep Pressure) والدفء (Warmth) والبرودة (Cold) والألم (Pain) وتنشر أعداد كبيرة من الخلايا المتخصصة تتخلل الجلد وتستجيب لأحدى هذه المؤثرات وبعضها يستجيب لأكثر من مؤثر وهناك حاستان إضافيتان تكشفان حركة الجسم وهما حاسة الحركة(Kinetic) والحاسة الدهليزية (Vestibular) وتعتمد حاسة الحركة أدوات الاستقبال في العضلات والأوتار وهذا الجهاز ينبئ عن الوضع النسبي للفرد في أثناء الحركة أما الحاسة الدهليزية او حاسة الاتجاه او حاسة التوازن التي تقدم معلومات مستمرة عن الحركة والاتجاه لكل من الرأس، والجسم بالنسبة للأرض عندما يتحرك الفرد بمفرده او في سيارة او طائرة او باخرة.

ان المهمة الأساسية لأجهزة الاستقبال الحسية هي اكتشاف المعلومات الحسية وتحويلها إلى مراكز المعالجة الخاصة بها، ولكل جهاز استقبال عنصر اكتشاف (Detection Element) يسمى بالمستقبل (Receptor) وهي خلية او مجموعة خلايا عصبية تستجيب بطريقة خاصة لنوع معين من المنبهات، فهناك خلايا خاصة بالسمع مصممة لتسجيل الصوت او ذبذبات الهواء في صورة طاقة حركية، وهناك خلايا مصممة خاصة لاستقبال الضوء في صورة طاقة كهرومغناطيسية، فجهاز الاستقبال الخاص بالعين يتأثر بالضوء المرئي وكذلك جهاز الاستقبال الخاص بالأذن يتأثر بالموجات الصوتية (منصور و الأحمد، 1996: 65-66).

وعلى هذا الأساس تتلقى الحواس المثيرات من البيئة على شكل موجات إما ضوئية او صوتية او غيرها من الرسائل الكيميائية.

وتعمل أعضاء الحواس عمل أجهزة التحويل، لأنها تقوم بتغير او ترجمة او نقل طاقة التنبيه الفيزيائي إلى إشارات او نبضات عصبية أشبه ما تكون بالشيفرة ترسل إلى مناطق معينة في الدماغ (منصور، الأحمد، 1996: 65-68).

وعلى هذا فان كل عضو من أعضاء الحواس ينتهي بذاكرة حسية تختزن تلك المنبهات ولذلك يمكن القول ان هناك مسجلاً حسياً، وبصرياً، وسمعياً، و لمسياً،

وذوقياً، وشمياً لكن سيادة وسيطرة الإحساسات والادراكات البصرية والسمعية دفعت العلماء للتركيز عليها وتناولها بالدراسة أكثر من غيرها من الإحساسات. إذ يشير العلماء والمتخصصون في مجال البصر لدى الإنسان ان المعلومات التي تصلنا من العالم الخارجي من خلال حاسة البصر تصل إلى 70-90٪ من إجمالي الرصيد ألمعلوماتي لدى الفرد (منصور، الأحمد، 1996: 162).

ولا تقل حاسة السمع أهمية عن حاسة البصر إذ بواسطتها يستطيع الإنسان التمييز بين الأصوات وتجنب الكثير من المخاطر وتمتاز حاسة السمع إنها مستمرة بالفعالية، سواء في النور ام الظلمة كما تعمل فوق سطح البحر ام في أعماق المحيطات (منصور، الأحمد، 1996: 224).

- **الذاكرة الحسية - المسجل الحسي**

تصل المعلومات إلى الإنسان من خلال عدة قنوات في شكل إدراك للمرئيات التي تحيط به او ما يصل إلى الأذن، او المدخلات الحسية الأخرى (الشرقاوي، 1983: 245).

تعمل هذه الحواس كقنوات مدخلات تجمع المعلومات من البيئة بطريقة انتقائية، ثم ترشح هذه المعلومات وتسمح ببعض مثيرات البيئة للدخول إلى الدماغ لغرض المعالجة في نظام معالجة المعلومات الإنساني (بدر، 1995: 9)، وتعرف الذاكرة بالمسجل الحسي (Sensory Register) أما عن موقع الذاكرة الحسية في الجسم قد يكون شبكية العين وقد تتواجد مخازن حسية أخرى في أعضاء الحس الأخرى (دافيدوف، 2000: 141).

ويمكن إجراء بعض التمارين اليسيرة التي تعطي انطباعاً عن أنواع الذاكرة في مخزن الإحساس وكما يأتي:

1- إذا طلبت من مجموعة من الطلبة أن يراقبوا ضوء المصباح الكهربائي لفترة عشر ثوان، ثم طلبت منهم إغلاق عيونهم بسرعة، فإنهم سيستمرون برؤية ضوء المصباح الكهربائي لفترة وجيزة من الوقت ثم تختفي الصورة البعدية (After Image) في المسجل الحسي.

2- إذا صفقت بيدك مرة واحدة لاحظ إن الصوت يبقى بأذنيك ثواني وبعدها يخبو.

3- المس برفق وللحظة ظهر يديك بعصا خلّة (لتسليك الأسنان) ركز على الإحساس الذي يبقى موقتاً بعد أن ترفع الخلّة. بعد كل تمرين يبقى هناك انطباع حسي، منظر، صوت او شعور لجزء من الثانية لخبرة ما.

ويطلق علماء النفس على هذا الانطباع الرقيق "الذاكرة الحسية" وهذا الخيال العابر الذي يدوم للحظة واحدة مفيد جداً لحياتنا اليومية. فالذاكرة الحسية تجعل أمامنا دائماً صوراً ناعمة سلسة عن طريق ملء الفراغات البصرية فالعين دائماً بحركة دائبة تلتقط لنا مناظراً في كل ثانية وتقوم بتحميضها و الذاكرة تجعلها صور ناعمة سلسة (دافيدوف، 2000: 140-141).

وتسمح لنا الذاكرة الحسية الاحتفاظ بالتنبيه الحسي في صورته الخام لمدة (0.5-1) ثانية وهذا ما يجعل معظم المواد التي تخزن في المسجل الحسي عرضه للتلاشي والنسيان السريعين والجزء اليسير الذي يمكن تخزينه لبعض الوقت هو الذي يتم تعريضه للمعالجة، لذلك يدفع او يحول إلى الذاكرة قصيرة الأمد لتستمر عملية المعالجة لمدة أطول، ربما بأساليب مختلفة . وعلى ذلك فان كل عضو من أعضاء الحواس ينتهي بذاكرة حسية تختزن تلك المنبهات التي تستقبله وتمر من خلاله إلى الذاكرات الأُخر (دافيدوف، 2000: 141).

- **الذاكرة الحسية والعمليات المعرفية**

ان علاقة الإحساس او الذاكرة الحسية بالعمليات العقلية والمعرفية علاقة عميقة الجذور في تاريخ علم النفس. فتاريخياً، كان الإحساس نقطة البداية في الدراسة العلمية للعمليات العقلية، التي ترجع أصولها إلى بدايات القرن التاسع عشر، عندما قدم الفيلسوف الفرنسي اوجست كونت فلسفة جديدة تعنى بتطبيق المناهج الأمبريقية السائدة في مجال العلوم الطبيعية في دراسة السلوك الإنساني، متأثراً في ذلك بالامبريقيين البريطانيين، الذين أكدوا إن معارفنا جميعها تأتي من خلال الخبرة الحسية، وقد أدت هذه النظرة الامبريقية في نهاية المطاف إلى بزوغ علم النفس كفرع أكاديمي متميز ومستقل عن الفلسفة.

نما هذا الفرع الوليد معنياً أساساً بالدراسة التجريبية للعمليات العقلية، ومؤكداً في بداياته المبكرة الإحساس كمفتاح للعقل، واهتم مؤسسوه على وجه الخصوص بتسلسل الأحداث التي بواسطتها يقود المنبه إلى الخبرة الذاتية وسرعان ما وجدوا انه على الرغم من إن عملية الاستقبال الحسي تختلف من حاسة لأخرى فان ثلاث خطوات كانت شائعة في حالة الإحساسات جميعاً ألا وهي:

1- المنبه الفيزيقي

2- مجموعة من الأحداث يحول بواسطتها المنبه إلى رسالة من النبضات العصبية

3- استجابة لتلك الرسالة، بوصفها إدراكاً او تمثلاً داخلياً للإحساسات.

وهذا ما يؤكد على ان الجهاز العصبي للإنسان يستخلص معلومات معينة من المنبه ويهمل معلومات أخرى، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات في سياق الخبرة السابقة (Kandel, Schwartz & Jessel, 1995: 368).

ومع التسليم بأهمية الذاكرة الحسية ودورها الفاعل والحيوي في العملية التعليمية فهي تزودنا بآلاف المثيرات الصوتية والبصرية والذوقية والسمعية واللمسية التي تدخل الحواس وتقوم الحواس بدورها الآلي في نقل المعلومات إلى المرحلة القادمة من التخزين، وذلك بحكم الانتباه فان بعض المعلومات يصل إلى الذاكرة القصيرة والبعيدة الأمد والقسم الآخر يُنسى، فان المعلومات التي لا يتم الانتباه إليها إما تهمل او تنسى. فقد اختلف علماء النفس حول مصير المعلومات المفقودة إذ إن بعض علماء النفس يشيروا إلى أن هذه المعلومات تدخل إلى خزانات خاصة بعيدة المدى في منطقة اللاشعور لتحمل قابلية التأثير على السلوك لاحقاً كما يشير التحليليون وذلك من خلال الأحلام او زلات اللسان وغيرها (العتوم، 2004: 123).

وتتخصص الذاكرة حسب الحواس، إذ يجري الحديث عن الذاكرة البصرية لدى هذا والذاكرة السمعية لدى ذاك، وتمثل هذه الفكرة تحول آخر في النظرية القديمة عن الذاكرة المجزأة التي وصفها شاركوت (Sharcot) في القرن التاسع عشر. وكانت ستظل طي النسيان لولا ان جاء لاغراندري (Lagarandri) في القرن العشرين ليخرجها إلى النور، فهو يرى ان الفشل الدراسي ناتج في حقيقته عن تدريس بصري لتلميذ تغلب عليه الذاكرة السمعية والعكس صحيح (ليوري، 2001: 85).

وعلى ذلك فان تقديم المعلومات بطريقة متتالية والتي تتدفق عبر القنوات الحسية المختلفة السمعية، البصرية..) تقدم مثيرات متعددة تساعد المتعلمين على تنظيم ادراكاتهم وبنائها، وتضمن بذلك تحقيق تعلم أكثر اكتمالاً (سبنسر، 2002: 121).

- **اسباب دراسة الذاكرة الحسية**

نحن بحاجة إلى الذاكرة الحسية او تسجيل مختصر لكل الخبرات التي نتعرض لها لفترة وجيزة قد لا تتعدى أجزاء الثانية ريثما يتم الانتقاء الاختياري للمعلومة الأكثر أهمية لتخضع للمعالجات اللاحقة. إذ يتم إدراكها وإعطائها المعاني والدلالات فلولا الذاكرة الحسية والتي تدعى في بعض الأحيان بأنظمة التحميل (Holding System) التي تمثل المثير وتحتفظ به إلى ان تتم المعالجة والتحليل الإدراكي له، ولك أن تتخيل دور المسجلات الحسية في كل موقف من مواقف التعليم داخل الفصل الدراسي. فعندما يعطي المدرس توجيهات وتعليمات لطلابه فان هذه التعليمات يصعب اقتفاء أثرها فيزيقياً ما لم تحملها المسجلات الحسية إلى ان يحدث تحليلاً إدراكياً لها او تفقد وتضيع، لذا تؤدي هذه المسجلات الحسية او الذاكرة الحسية دوراً مهماً في عملية التعلم والاكتساب والفهم بصفة عامة وفي معالجة وتجهز المعلومات بصفة خاصة (الزيات، 1995: 214)، ويؤكد علماء النفس المعرفي على ان الذاكرة الحسية مهمة وضرورية لسببين رئيسين هما:

الأول: إن المثير الذي تستقبله حواسنا يتغير فورياً وبسرعة مذهلة فمثلاً حين يوجه إليك سؤال بصوت مسموع فان الذاكرة الحسية تعمل على استبقاء أول كلمة حتى تسمع آخر كلمة في السؤال لكي تستوعب محتوى السؤال.

الثاني: السبب الثاني في أننا بحاجة إلى ذاكرة حسية تتمثل في حاجتنا إلى الحفاظ على تسجيل دقيق للاستثارة الحسية لوقت قصير من الزمن حتى نختار من بينها – أي هذه الإشارة- أكثر المثيرات أهمية للتجهيز والمعالجة (الزيات، 1998: 333).

- **الذاكرة الحسية- البصرية (الأيقونية)**

يرجع مفهوم الذاكرة البصرية إلى أبرز علماء النفس المعرفي وهو نيسر (Neisser) الذي اقترح هذا الاسم للذاكرة الحسية البصرية، وقد استخدم مفهوم الذاكرة التصويرية

(Iconic-Memory) للدلالة على الانطباعات (Impressions) التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المثيرات وبينما يشير مفهوم الذاكرة التصويرية إلى عملية الذاكرة فان مصطلح Icon يشير إلى انطباع بصري معين للمثير موضوع المعالجة (الزيات، 1998: 334).

ووظيفة الذاكرة البصرية محدودة بعامل الوقت، وهو أجزاء من الثانية ثم تنتقل بشكل ناشط إلى التخزين القصير الأمد (Richard, 2003: 18)، وتعني هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي بالواقع إذ يُحتفظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة، وتؤكد نتائج معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة على ان المعلومات لا يجري عليها أية معالجات وإنما يُحتفظ بها، لاسيما تلك التي يتم الانتباه لها، ريثما يتم معالجتها في الذاكرة القصيرة الأمد. ويقترح بعضهم ان ما يُرمّز في هذه الذاكرة هي معلومات سطحية عن الخصائص الفيزيائية كاللون مثلاً، على حين يصعب استخلاص أي معنى للمثيرات في هذه الذاكرة (الزغول، 2003: 181).

ولهذه الذاكرة خاصية مهمة أخرى وهي قابليتها السريعة للمحو وهذا ما يجعل انطباعاتنا البصرية أكثر حساسية حيث سنواجه مشكلة كبيرة إذا بقي كل ما نراه في بيئتنا البصرية لفترة طويلة جداً. فالمعلومات البصرية تحفظ لفترة قصيرة جداً ،وقد يتم تحويلها إلى تخزين قصير الأمد او تمحى إذا حلت محلها معلومة جديدة أخرى قبل إن تجد الوقت الكافي ليتم تحويلها إلى مخزن ذاكرة أخرى (Sternberg, 2003: 156).

ولهذا فان هذا المخزن الحسي يحافظ ويسيطر على المعلومات الحسية كلّها لمدة قصيرة وان هذا المخزن له قابلية وسعة تخزين عالية جداً إذ يمكنه ان يستقبل عدداً هائلاً من المعلومات لمدة قليلة جداً وبعدها تتلاشى المعلومات بسرعة إذا لم ينتبه لها. لذا يطلق على الذاكرة الحسية بتخزين ما قبل الانتباه (Pre-attentive Store) (Gray, 1994:322).

نظريات فسرت الذاكرة الحسية البصرية

1- النظرية الفسيولوجية (Physiological Theory)

الاتجاه الفسيولوجي يقسم الدماغ على ثلاث وحدات وظيفية كبرى وهذه الوحدات تبدأ من أسفل الدماغ إلى الأعلى وهي: 1- الوحدة الدماغية الوظيفية الأولى

المسؤولة عن تنشيط الدماغ التي تقع أسفل الدماغ؛ 2- الوحدة الدماغية الوظيفية الثانية وتقع في القسم الأوسط الأعلى من الدماغ وفي القسم الأعلى الخلفي منه وتشمل المناطق المخية الحسية البصرية والسمعية...الخ وهي أساس الذاكرة الحسية لمختلف أشكالها (حمصي، 1998: 57-65) ؛ 3- الوحدة الدماغية الوظيفية الثالثة وتقع في القسم الأمامي الأعلى من المخ، وتشمل المناطق الدماغية الجبهية الواقعة في الفصين الجبهيين وهي الأساس المخي للذاكرة التي تتعلق بحفظ المجردات (الالوسي، 1991: 67).

وقد اجمع الباحثون على ان الذكريات (Memories) تنشأ في الغالب عن انطباعات حسية (Sensory Impressions) وبدءوا بدراسة الطريقة التي يعالج بها الدماغ هذه الانطباعات الحسية، وكانت نقطة البدء دراسة المسلك العصبي المسؤول عن الإدراك البصري، فالجهاز العصبي البصري يبدأ عند القشرة المخية الابصارية الأولية، وهي تقع في الفص القفوي للدماغ وتستقبل هذه المناطق البصرية المعلومات عن العالم المرئي، وهذه المعلومات ترد عن شبكية العين عبر العصب البصري (Optic Nerve) وعبر مركز وسيط هو الجسم الركبي في أعماق الدماغ. وأوضحت الدراسات التشريحية ان جهاز الإبصار يقع في الفص الصدغي من نصفي كرتي المخ خلف الإذن وخلف الصدغ، وقد توصل العالم شارلز (Charles: 1986) في جامعة برنستون إلى ان المنطقة المسؤولة عن الادراك البصري تمتد حوالي (20-30) درجة من كل جانب في الجدارين الصدغيين. وان كل عصبونة من الأعصاب الصدغية السفلية تتلقى معلومات من نواحٍ كبيرة في عالم الإدراك البصري، وهذه كلها تؤلف وظيفة ما يسمى بالمنبه البصري إذ تستجيب العصبونات إلى الخصائص الفيزيائية للجسم بما في ذلك شكله وحجمه ولونه (Al-Zarrd, 2002: 42).

وبعد ان تنطبع الصورة في مركز الرؤيا وتفهم ثم ترسل إلى مستودعات الذاكرة بواسطة الدماغ ويرسل الدماغ الأوامر بعد تعلم هذه الصورة إلى العضلات المناسبة لتقوم بها ثم ترسل نسخة من هذه الذكريات إلى النويات القاعدية في الدماغ ويسير هذا الأمر بشكل آلي، وهي الأماكن التي تختزن الذكريات كلها (Luria, 1976: 23).

اما الميكانزم العصبي لعملية التذكر يقوم بأربعة وظائف:

1- ترميز المنبهات الخارجية بطريقة ما في التمثيل العصبي.

2- خزن المعلومات المرمزة حول مجموعة من المنبهات.

3- تحويل المعلومات المرمزة مرة أخرى إلى شكل فعالية عصبية تعيد أحداث نوعية لخبرة معينة والإحساس بها لتشكل بذلك عملية التذكر (Malcolm, 1977: 213).

2- نظرية الإحساس البصري وموقع الايقونة

(Visual Sensory & Icon Location Theory)

إن الخزن في الذاكرة الأيقونية وجد مع مثير يعرض لفترة قصيرة من الزمن أما الإحساس البصري فيوجد مع مثير قصير وشديد. فضوء المصباح الومضي في غرفة مظلمة ينشئ إحساساً بصرياً ويتضح أن التمييز بين الخزن في الذاكرة الأيقونية من الإحساس البصري صعب، أما تحديد موقع الخزن فيكون إما في شبكية العين او في المنطقة البصرية في الدماغ.

اختلف علماء علم النفس المعرفي في تحديد مكان الأيقون (الذاكرة البصرية) تحديداً يرى (Sakitt, 1976) آن الأيقون مختزن في العصويات (The Rods) او وصلات المستقبلات الحسية وقد استمر (ساكت) وزملاؤه في تبني هذا الوضع إلى ان توصل (Adison, 1978) إلى ان الكونات (Cones) أكثر أهمية من العصويات ويعتقد كثير من علماء النفس المعرفي ان الكونات تختزن عند مستوى عالٍ من التجهيز البصري أكثر من المستقبلات الحسية الخاصة بالشبكية (العين).

أما (Dillollo, 1992) وطلابه فقد حصلوا على نتائج مدهشة فقد اقترح ديلولو أن الايقون يكون مختزناً في أكثر من جزء مركزي في المخ أكثر منه في المستقبلات البصرية للعين، وكما يفسر ان الذاكرة التصويرية تقوم على الزمن اللازم لنشاط تجهيز المعلومات وهذا الزمن محدد وانه يبدأ مع أول لحظة لظهور او تقديم المثير (الزيات، 1998: 341).

3- نظرية سبيرلنج (Sperling Theory) على الذاكرة البصرية (الأيقونية) (Iconic Memory):

ان نظرية سبيرلنج (Sperling, 1960) قدمت معلومات واسعة عن الذاكرة الأيقونية (التصويرية) فيرى انها بصرية في طبيعتها وان عملية بقائها واستمرارها تعتمد على شروط الرؤية وان قدرتها على خزن المعلومات لا تتعدى حدود الثانيتين، لذا أجرى جورج سبيرلنج* بحثاً يعد أول تطبيق للبحوث العلمية التي أجريت على الذاكرة التصويرية وكان الهدف من بحثه قياس حجم هذه الذاكرة.

فقد عرض سبيرلنج (12) حرفاً من حروف اللغة الانكليزية ولمدة (0.5) من الثانية وبعد ان طلب من المفحوصين ان يسجلوا الحروف التي يتذكرونها، اتضح ان المفحوصين لم يستطيعوا ان يتذكروا سوى (4 او 5) حروف صحيحة من مجموع (12) حرفاً واتضح لسبيرلنج ان الذاكرة التصويرية تخبو سريعاً بحيث تذهب في نصف ثانية (Sperling, 1963: 19).

لقد توصل سبيرلنج إلى ملاحظتين مهمتين في قياسه للذاكرة الحسية البصرية هي:

1- أكد المفحوصون أنهم كانوا يرون جميع الحروف الموجودة في اللوحة ولكن في أثناء تسجيل الأحرف الأربعة او الخمسة الأولى تم نسيان باقي الحروف وعليه يستدل على ان لهذه الذاكرة حدوداً لا يمكن تجاوزها.

2- كان الباحث يفترض ان الأحرف التي تظهر أمام المفحوصين للفترة التي تعرض أمامه وتزول من ذاكرته فور إزالتها إلا ان المفحوصين أكدوا ان اللوحة لا تزول من ذاكرتهم بشكل مفاجئ بل تزول تدريجياً في غضون ثانية تقريباً وهذا الوقت أطول بكثير من الوقت الذي تعرض فيه اللوحة (Haber, 1983: 12).

---

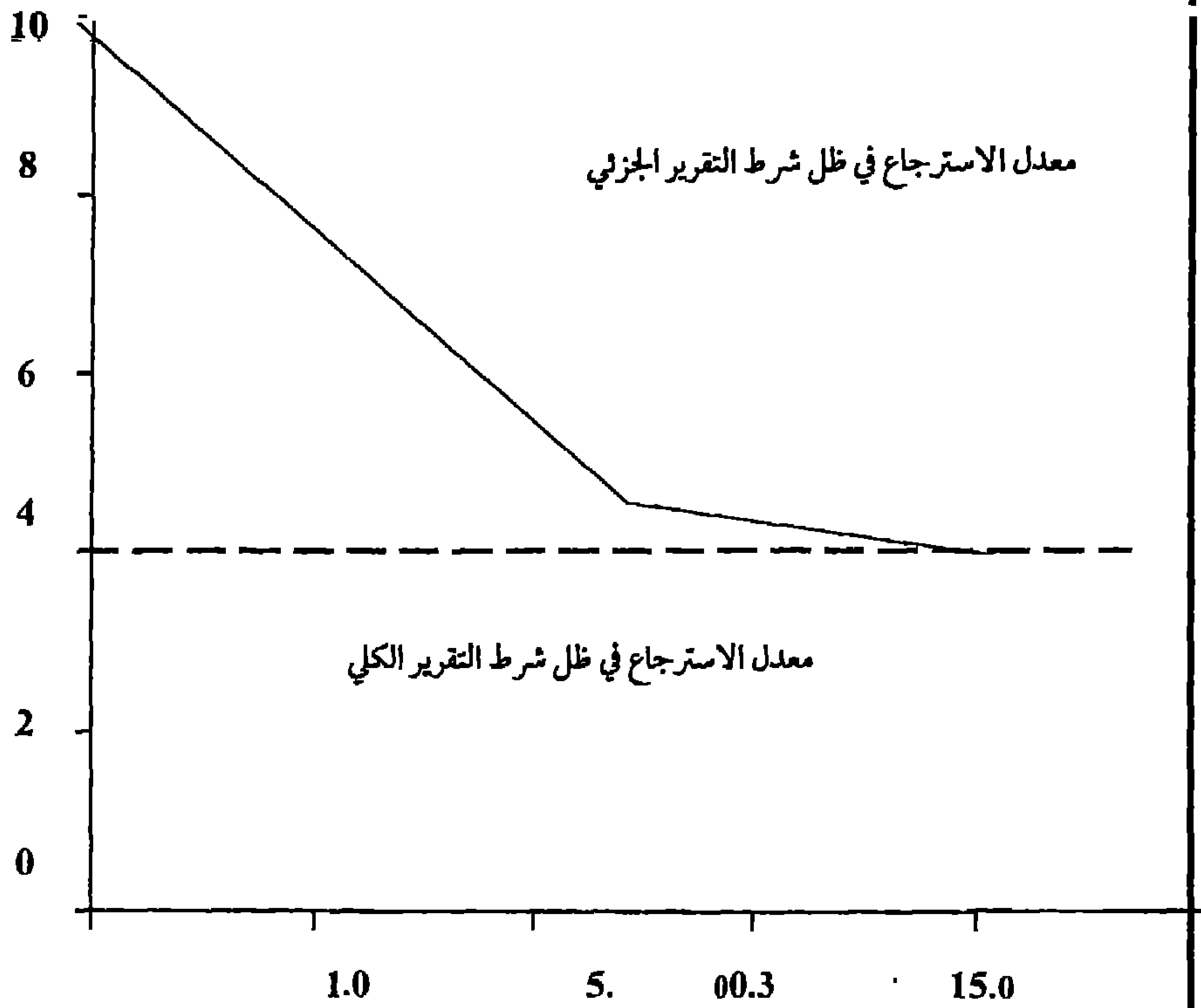
* جورج سبيرلنج (Sperling, 1960) استاذ في جامعة هارفرد الامريكية وتعتبر نظريته حول الذاكرة الأيقونية من النظريات الرائدة والتي لازالت معتمدة لحد الآن (Sdorow Cheryl, 2002: 244).

X	B	S	T
D	H	M	G
R	L	W	C

شكل (1) لوحة سبيرلنج

أجرى سبيرلنج تعديلاً مهماً على تجربته السابقة أي لم يطلب من المفحوصين تذكر حروف اللوحة كما في الشكل (1)، بل عرضت اللوحة مرقمة بحسب التسلسل الذي تعرض به على المفحوصين ويتم التحكم بمدة العرض بدقة متناهية وهذا ما يسمى بالتقرير الجزئي: أي انه تُعرض اللوحة مصاحبة إلى ثلاث نغمات عالية ومتوسطة ومنخفضة، فالنغمة العالية تشير إلى الصف الأعلى من الحروف والمتوسطة تشير إلى الصف الوسط، والمنخفضة تشير إلى الصف الأخير من الحروف، وعندما تظهر الحروف لا توجد أي فكرة لدى المفحوصين عن أي صف من الصفوف سيكون محل الاختبار.

وقد وجد سبيرلنج ان الناس استرجعوا أكثر من ثلاث فقرات في المتوسط من كل صف عند استخدام تكنيك التقرير الجزئي، إذا ضربنا العدد (3) في (3) مرات فإننا يمكننا أن نصل إلى تقرير إن المفحوصين يرون بالفعل مابين (9-10) فقرات من (12) فقرة متاحة او معروضة. لكن مع تكنيك التقرير الكلي فان عدد الفقرات التي يمكن استرجاعها حوالي (4) فقرات فقط قبل اختفاء الفقرات التالية من الذاكرة التصويرية.



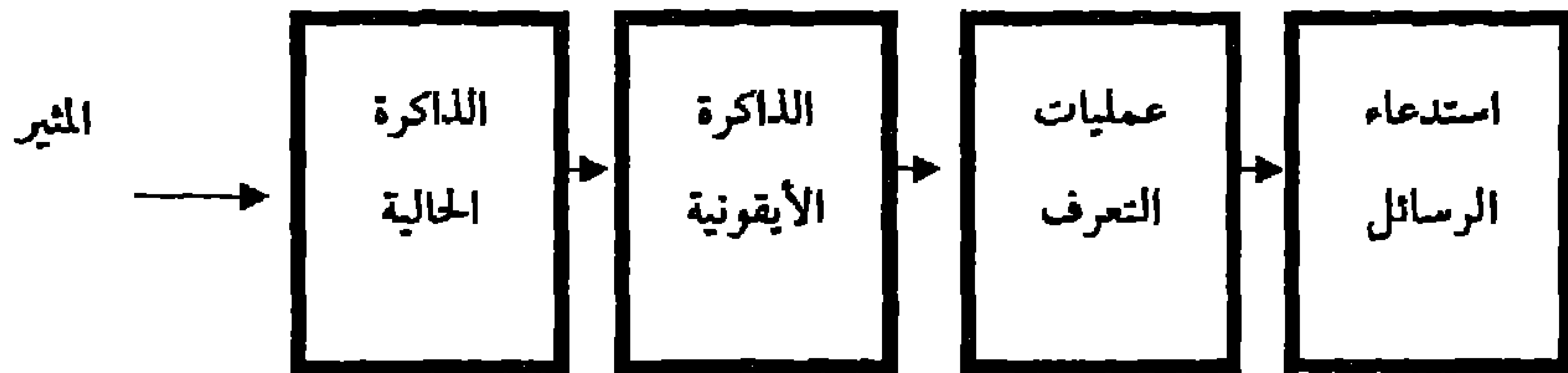
شكل (2)

الفترة الزمنية بين اختفاء المثير وظهور صوت او نغمة التقديم بالثواني

Sperling (1960)

وقد لقيت نتائج سبيرلنج تقدير كثير من علماء النفس المعرفي، إذ تنسجم هذه النتائج التي تم الحصول عليها عام (1960) مع مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات على النحو الذي جاء به أنموذج لاتكنسون- شيفرن، (1968) الذي يفسر فيه مدخل تجهيز المعلومات ومعالجتها وأشار إلى حقيقة إن الإدراك ليس استجابة فورية للمثير وإنما خبراتنا البصرية نتاج لتعاقب عمليات او مراحل جيدة التحديد كل منها يتطلب زمناً قابلاً للقياس والمخازن التصويرية تسمح بتقويم مختصر للمثير يمكن خلاله أي خلال هذا الزمن ان تبدأ عمليات تجهيز معالجة المعلومات (الزيات، 1998: 338).

إنموذج التماثل البصري في الشكل (3) أدناه:



شكل (3)

يوضح التماثل البصري (Sperling, 1960)

ان عرض نظام الحروف القصير يحول إلى الخزن في الذاكرة الأيقونية التي تحتوي على معلومات حول الخبرة البصرية التي ليس فيها تماثل، انه تسجيل أولي للمعلومات التي تنفذ تلقائياً كعملية موجودة في النظام البصري. وعندما تسجل المعلومات بالعينين والدماغ، فالميكانزمات العصبية في العينين تتحسس النوعيات الفيزيائية المنخفضة المستوى مثل اللون والموقع الحيزي وبينما تشترك العمليات ذات المستويات العالية في تعريف الأنموذج او الشكل يكون الأداء أكثر من مركزية في الدماغ .(Harber & Hershenson, 1973: 27)

وكذلك توصل سبيرلنج إلى انه كلما طالت الفترة الزمنية بين اختفاء المثير (الحروف) عن الشاشة وتذكرها، كلما قلت القدرة على التذكر.

مما ذكر أعلاه نلخص أهم الاستنتاجات من تجارب سبيرلنج في نظريته حول الذاكرة البصرية هي:

1- المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية.

2- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية مباشرة.

3- دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة الحسية البصرية يمحي المعلومات القديمة.

4- كلما بقيت المعلومات في الذاكرة الحسية البصرية أطول كلما سهل تذكرها.

5- تمرر الذاكرة الحسية البصرية حوالي (9-10) وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة لمعالجتها وهذا اكبر من المعدل للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين (4-5) وحدات (Sperling, 1960: 98).

6- ان الفترة المثالية للذاكرة التصويرية أقرب (0.3) جزء من الثانية يستطيع المفحوص ان يسترجع المعلومات المعروضة أمامه (الحروف) (Sdorow, Cheryl, 2002: 244).

- **نماذج فسرت الذاكرة الحسية البصرية (الأيقونية) ومنها:**

- نموذج نيسر للذاكرة الأيقونية (Neisser Model):

تتعرض حواسنا إلى كميات هائلة من المعلومات وعلى الرغم من أن الفرد لا يعير ذلك أي انتباه إلا ان المعلومات التي تتلقاها الحواس تدخل إلى مخزن الإحساس، وتدل أبحاث حديثة على ان موقع الذاكرة الأيقونية في الجسم قد يكون في شبكية العين وقد تتواجد في مخازن حسية أخرى في أعضاء الحس ولقد تبين ان نتيجة أي منبه حسي يترك انطباعاً حسياً، وان الخيال العابر كثيراً ما يدوم للحظة مفيد جداً في حياتنا اليومية إذ يتم التسجيل المرئي البصري المعقد على الشبكية في الحال، إلا ان التحليل الإدراكي لهذا التسجيل المرئي يستغرق مقداراً من الوقت أطول من الفترة الزمنية التي تستغرقها

الإشارة الفيزيائية، ويتطلب الأمر احد الميكانزمات للحفاظ على هذه الصورة وعملية الحفاظ هذه هي ما يعرف بالذاكرة الايقونية (Neisser, 1967: 14).

- **الذاكرة الحسية- السمعية (الصدوية) (Echoic Memory)**

وتسمى بذاكرة الأصداء أي اثر الصوت الذي يتركز في الذاكرة واشتق نيسر Neisser مفهوم الذاكرة الحسية السمعية ليكون معبراً عن المكافئ السمعي للذاكرة البصرية، ويعبر هذا المفهوم عن الذاكرة الحسية السمعية او الانطباعات السمعية السريعة التي تظل قائمة بعد ان يختفي المثير السمعي (الزيات، 1998: 343)، كما تعرف هذه الذاكرة بذاكرة الأصداء الصوتية، لأنها مسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية، كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية فان هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي (الزغول، 2003: 182).

وان مفهوم الذاكرة الحسية السمعية (Echoic Memory) يبدو ملائماً بصورة معينة لما يحدث في الواقع. فهل لاحظت كيف يمكنك سماع صوت مسموع يتردد داخل راسك بعد ان يكون الصوت الحقيقي قد توقف؟ وربما تكون أيضاً لاحظت كلمات الأستاذ او صوته والإيقاع المسموع داخل رأسك بعد ان يكون قد انتهى او انتقل إلى فقرة أخرى، بحيث يمكنك كتابة ما يقول حتى بعد ان يكون قد تجاوزه (الزيات، 1998 : 344).

وان المستقبلات الحسية السمعية (Receptors) وهي خلايا في الجهاز العصبي متخصصة باستقبال نوع معين من الطاقة الفيزيائية المتمثلة بالطاقة الصوتية او الأمواج الصوتية.

وان هذه الخلايا تسمى بالخلايا الشعرية (Hair Cells) ومجالها الاستقبالي هي ليست نقطة في الفضاء كما في المجال البصري بل هو تردد محدد للصوت بمعنى ان الجهاز السمعي يتكون من خرائط مكانية للنغمة (Tone Topic Maps) وعن طريق مقارنة زمن وصول الصوت إلى كل أذن يمكن تحديد مصدر او مكان الصوت، في البيئة، لذلك فان الجهاز السمعي يكون خريطة حول الجسم عن طريقها يحدد مصدر

الصوت، فهذه المستقبلات هي المسؤولة عن استقبال الأصوات وهذه المستقبلات السمعية موجودة في القوقعة في داخل كل أذن، عندما تغادر الخلايا العصبية القوقعة فإنها تكوّن العصب الثامن من الأعصاب القحفية والذي يوصل المعلومات، او يتصل مع مستوى النخاع أسفل جذع الدماغ عاملاً بذلك وصلة عصبية إما في ظهر او بطن النوى القوقعية او في النواة الزيتونية العليا في النخاع المستطيل ان اتصالات وارسالات الجهاز السمعي توفر لنا مدخلات حسية سمعية إلى نفس النصف من الدماغ والى الجهة المقابلة كذلك (الشقيرات،2004: 94- 95).

- **نظريات فسرت الذاكرة الحسية السمعية (الصدوية)**

1- النظرية الفسيولوجية (Physiological Theory)

تقع المنطقة السمعية (Auditory Area) في الفص الصدغي وهي مركز السمع حيث تنتهي فيها النبضات العصبية الواردة من الأذنين، حيث هناك خلايا خاصة بالسمع مصممة خصيصاً لتسجيل الصوت او ذبذبات الهواء في صورة طاقة حركية (منصور، الأحمد، 1996: 68)، ان للسمع كالبصر تنبيهات على شكل موجات او اهتزازات تدخل الغشاء القاعدي للأذن وترتبط أليافه بأعصاب صغيرة تعرف بالخلايا الشعرية (Hair Cells) تصلها بنهايات الألياف العصبية المؤدية إلى الدماغ (الفص الصدغي) وبالتالي تتحول تلك الايعازات إلى أحساسات مطابقة تماماً في الصفات للأصوات الأصلية التي كانت قد طرقت طبلة الأذن (الأذن تميز بين الترددات الصوتية في الموجات المركبة) (نايت ونايت، 1984: 183).

ويسعى الباحثون الآن إلى دراسة موقع الذاكرة السمعية في القشرة المخية من خلال فحص التغيرات الناشئة عن المثيرات السمعية باستخدام جهاز الالكترونسفالوجرام، وفي هذا المجال يمكننا التوصل إلى مكان هذه الذاكرة في القشرة المخية وما اذا كانت مكوناً واحداً ذا وظائف او أكثر من مكون كل منها يختص بوظائف معينة (الزيات، 1998: 348).

2- نظرية دارون (Darwin) لتفسير الذاكرة السمعية (الصدوية)

قدم دارون بحثاً عن الذاكرة السمعية البصرية يُعد من البحوث المهمة التي أجريت عن الذاكرة السمعية على النحو الذي قام به (سبيرلنج، 1960) على الذاكرة التصويرية، اتبع (Darwin, Turvey and Crowder, 1972) أنموذج سبيرلنج الخاص بتكنيك التقرير الجزئي، فاستعمل دارون وزملاؤه نفس تكنيك سبيرلنج إذ قدمت مثيرات سمعية مع استعمال تلميحات او إشارات بصرية تشير إلى الجزء المثار. وعن طريق استخدام (سماعات الرأس) (Headphones) قدمت ثلاث رسائل سمعية للمفحوصين فبعض الفقرات قدم من خلال الأذن اليمنى وبعضها الآخر قدم من خلال الأذن اليسرى، والمجموعة الثالثة قدمت من خلال منطقة وسط بين الأذن اليمنى والأذن اليسرى، أي من خلال مكان وسط سماعات الرأس وقد كان تقديم هذه الفقرات في نفس الوقت، وبعد سماع هذه الفقرات المتابعة يرى المفحوصون التلميحات او الإشارات على شاشة تشير إلى أي من الفقرات (الأذن اليمنى او الأذن اليسرى او الأوسط) فظهور عمود إلى يمين الشاشة معناه أن فقرات الأذن اليمنى هي المطلوبة وهكذا بالنسبة للأذن اليسرى ووسط الرأس، وقد توصل دارون وزملاؤه إلى أن تكنيك التقرير الجزئي يسمح للمفحوصين بتقرير كميات اكبر من التقرير الكلي الذي من خلاله يحاول المفحوصون تذكر الفقرات التسع جميعها، وهذه النتيجة مماثلة لما توصل إليه سبيرلنج بالنسبة للذاكرة البصرية.

ومن فروق الإمكانات الأُخر بين الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية ما يتمثل في طول الفترة الزمنية للاحتفاظ بالمعلومات، فقد قدرت دراسة دارون وزملائه زمن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة السمعية بثانيتين فقط بينما زمن الاحتفاظ بالنسبة للذاكرة البصرية كما قدرها سبيرلنج هو جزء من ثانية، ومعنى ذلك انه بينما تتعاظم سعة الذاكرة التصويرية يتضاءل زمن الاحتفاظ وعلى العكس من ذلك تقل سعة الذاكرة السمعية ويزداد زمن الاحتفاظ (Darwin, Turvey and Crowder, 1972: 365-373).

3- نظرية التفكير اللفظي (Oral Thinking Theory)

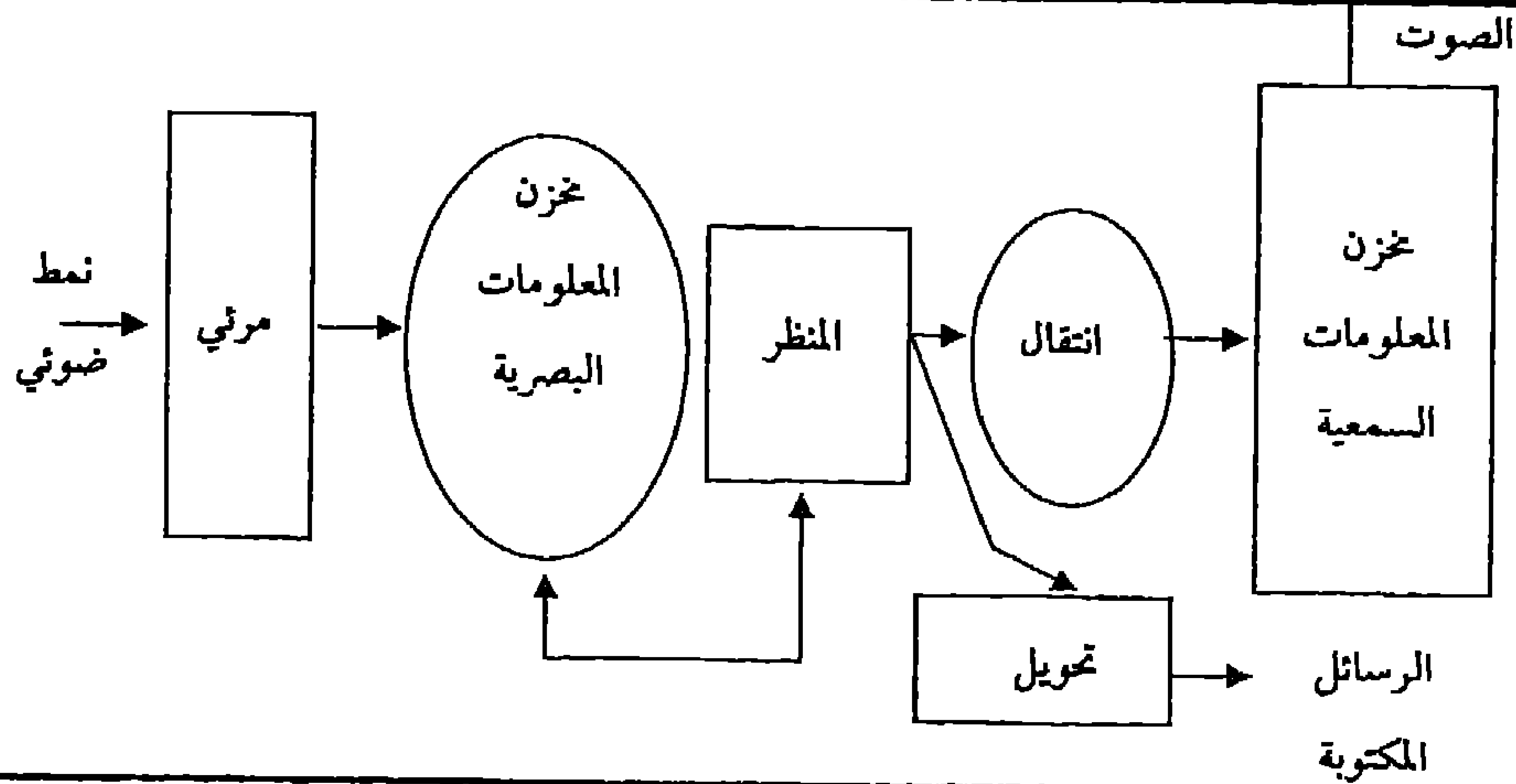
. ان العمليات العقلية اللفظية وغير اللفظية لا يمكن أن تعمل متلازمة،والتلازم يكون صعباً بتجاوز الحد الذي تقع فيه العمليات بتتابع في جزء من الدماغ الأمامي والموجود في قاعدة كل نصف كرة دماغي، ويهتم هذا الجزء من الدماغ بالدرجة الأولى، بالوظائف الحركية لربط النوعين من الأفكار بآلية عمل الأعصاب، مثل هذه الدورة في الدماغ تكون معقدة للغاية لربط العمليات اللفظية وغير اللفظية والتي تعمل بمقدار سرعة كافية، إن بعض الاحتمالات لهذا الترابط بين أنظمة العمليات اللفظية النظرية يمكن أن يستنتج منها أن النصف الأيمن نستطيع مقارنته وتحليل الإشارات والمعلومات النظرية على قاعدة نصف الدماغ، وكذلك النصف الأيسر يستطيع أداء الوظيفة لكليهما.

ان النظام غير اللفظي يستند إلى التصور بينما يستند النظام اللفظي إلى قاعدة التخزين السمعي و يكون الكلام السمعي هو المحفز (Davies, Ellis & Shepherd, 1977: 264).

- **نماذج فسرت الذاكرة الحسية السمعية ومنها:**

- أنموذج سبيرلنج (Sperling Model)

في هذا الأنموذج تم تناول الذاكرة الصدوية لتقابل بذلك الذاكرة الأيقونية. توصل سبيرلنج إلى ان الصدى هو آثار التنبيهات المستلمة سمعياً في الذاكرة على أساس الفروق في الأداء على مهمات بسيطة إذ يرى هذا الأنموذج من خلال إحدى المهمات للذاكرة الحالية لأفراد قدمت لهم مجموعة من المثيرات (أرقام او حروف او كلمات)، وقدمت الواحدة تلو الأخرى بسرعة وطلب من المفحوصين الاسترجاع المباشر وثبت انه يمكن الحصول على نتائج متباينة عندما تقدم المثيرات بصرياً وسمعياً (Sperling, 1976: 282).



الشكل (4)

انموذج سبيرلنج في الذاكرة الصدوية (Sperling, 1960)

يمكن تلخيص الذاكرة الحسية بالنقاط الآتية:

1- الذاكرة الحسية تحمل المعلومات في صورة خام (غير معالجة) نسبياً، وقد دُرست الذاكرة التصويرية والذاكرة السمعية من خلال عدد من البحوث وتم التوصل إلى ان هذا الخزن لفترة وجيزة مهم جداً في حياتنا اليومية وفي تعلمنا واكتسابنا.

2- مقارنة بالذاكرة قصيرة الأمد، تختزن الذاكرة الحسية المادة او المثيرات او المعلومات لفترة اقصر من الزمن، وتختزن المعلومات في صيغة خام تكون دقيقة تماماً ويحدث التسجيل بصورة مجهولة نسبياً.

3- الذاكرة التصويرية تظل تتراوح ما بين (0.50-0.500) مل/ ثانية محتفظة بالمعلومات ولفترة 100 مل/ ثانية إذا أضيف مثيراً آخر للمجال البصري.

4- ظهرت خلافات عديدة في الرأي عن مكان الذاكرة التصويرية، ومدى فائدتها، ومصداقية التكتيك المستعمل في البحث فيها، ومع ذلك فان معظم الباحثين يدعمون وجود هذا المكون، والذاكرة التصويرية ربما تقوم على عدة مكونات لا مكوناً واحداً.

5- بحثت الذاكرة السمعية من خلال تكنيكات البحوث، ويبدو أنها تظل محتفظة بالمعلومات لمدة تتراوح بين (3-4) ثانية.

6- كما هو الحال في الذاكرة التصويرية، فان الذاكرة السمعية ليست مكوناً أحادياً، إنما تنقسم على المخزن السمعي قصير الأمد، والمخزن السمعي طويل الأمد.

7- استعمل علماء الأعصاب مداخل تجريبية قياسية لفحص زمن الذاكرة السمعية، ومكان الذاكرة السمعية في القشرة السمعية من المخ.

8- هناك فروق في عملية المثيرات السمعية يتبع احدهما الآخر ضمن زمن معين بينما المثيرات البصرية تفتن العينين مرة واحدة.

- **مناقشة النظريات التي فسرت الذاكرة الحسية (السمعية- البصرية)**

إن النظرية الفسيولوجية بأبعادها وصورها وفي تفسيرها للذاكرة تشير إلى أنها متغير وسيط ؛ وظاهرة عقلية إدراكية معقدة، وان المدخل الحسي السمعي والبصري يتلقى سيلاً هائلاً من المعطيات الحسية في كل لحظة، إلا ان سعة التخزين محدودة؛ وتدوم لفترة وجيزة جداً ليتم الانتباه إلى أكثر هذه المثيرات أهمية فيتم انتقاءها وتحويلها عبر المسالك العصبية إلى المراكز المتخصصة للسمع والأبصار في داخل الدماغ، وعندها يتم التعرف على المنبه، وإعطاؤه الدلالات، والمعاني وإعطاء الأوامر لاتخاذ الاستجابة المناسبة له وترسل نسخة من هذه الذكريات إلى المكان المخصص لتخزين الذكريات في الدماغ.

أما نظرية موقع الأيقونة او الإحساس البصري في تفسير الذاكرة الأيقونية فقد اختلف العلماء حول موقع التخزين للمثير البصري (الأيقونة)، فقد اقترح بعضهم ان التخزين يقع في شبكية العين وبعضهم الآخر يؤكد على ان موقعه في مناطق متقدمة في الدماغ.

وفي نظرية التفكير اللفظي، التي تشير في تفسيرها للذاكرة (الصدوية) ان هناك نظامين احدهما لفظي، ويستند إلى التخزين السمعي والكلام السمعي هو المحفز له أما النظام الآخر فهو غير اللفظي والذي يستند في أساسه على التصور وان القراءة النظرية والكلمات المرتبطة بالكلام هي المحفزة له.

أما نظرية سبيرلنج وأنموذجه في تفسير الذاكرة الأيقونية والصدوية فهي أقرب النظريات تطابقاً مع الاختبار المعتمد لقياس الذاكرة الحسية بنوعيها (الأيقونية-الصدوية) في البحث الحالي، إذ قدم سبيرلنج معلومات واسعة حول السعة التخزينية للذاكرة الأيقونية وهي تتحدد بـ (4-5) عناصر من اصل (12) عنصراً في حالة التقرير الكلي، ويرتفع عدد هذه العناصر إلى (9) من اصل (12) في حالة التقرير الجزئي أما الفترة الزمنية للتخزين فإنها تتراوح ما بين (0.50-0.500) جزء من الثانية.

وفي حالة الذاكرة الصدوية فسعة التخزين تتراوح أيضاً ما بين (4-5) عناصر من اصل (12) عنصراً في حالة التقرير الكلي و (9) عناصر في حالة التقرير الجزئي وهي بذلك تتشابه مع الذاكرة الأيقونية في سعة التخزين وتختلف معها في مدة التخزين إذ تتراوح فترة التخزين في الذاكرة الصدوية ما بين (3-4) ثواني. لذا اعتمدت نظرية سبيرلنج وأنموذجه في تفسير الذاكرة الحسية (الأيقونية-الصدوية) إطاراً نظرياً للبحث الحالي.

ثالثاً: دراسات سابقة

أولا: دراسات تناولت الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) وعلاقته ببعض المتغيرات

أ- دراسات عربية

1- دراسة عبد الصاحب 1995، بغداد

(المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة جامعة بغداد)

الأهداف:

1- هدفت الدراسة الى تعريف مستوى المجازفة في اتخاذ القرار لطلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور- إناث) والمرحلة الدراسية (أول- رابع) والتخصص

الدراسي (علمي – إنساني) وموقع السكن (ريف – مدينة).

2- الكشف عن العلاقة بين المجازفة في اتخاذ القرار ومتغيرات البحث (العمر – الجنس – المرحلة الدراسية – التخصص الدراسي – موقع السكن) لدى طلبة جامعة بغداد.

العينة: أما عينة التطابق الأساسية (1077) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية موزعين بنسب متساوية مع عددهم في المجتمع الأصلي البالغة 5٪. بلغت عينة بناء المقياس (432) طالباً وطالبة للمراحل الدراسية جميعها من الكليات العلمية والإنسانية.

الأداة: تم بناء مقياس يتلاءم مع مفهوم المجازفة وملائم لعينة البحث في العراق، و بلغ عدد فقرات (مواقف) المقياس (14) فقرة واستعمل التدرج السداسي للإجابة عن مواقف المقياس.

الوسائل الإحصائية: واستعملت في معالجة البيانات إحصائياً الاختبار التائي وتحليل التباين واختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة والانحدار المتعدد، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

التنائج: إن اتخاذ القرار لطلبة جامعة بغداد تبعاً لمتغيرات الجنس و المرحلة والتخصص الدراسي وموقع السكن. اتضح إن مستواه منخفضاً عند مقارنته بالمتوسط النظري باستخدام الاختبار التائي وظهر إن هناك فروق ذات دلالة معنوية في متغير الجنس (ذكور – إناث) ولمصلحة الذكور ومتغير التخصص (علمي – إنساني) ولمصلحة التخصص العلمي. أما بقية المتغيرات فلم تكن ذات دلالة معنوية. كما لم تظهر التفاعلات الثنائية فيما بين المتغيرات أي فروق ذات دلالة معنوية عدا تفاعلين هما (الجنس مع موقع السكن) او التخصص مع موقع السكن وأجريت (12) مقارنة جميعها غير دالة باستثناء ثلاث مقارنات هي (ذكور ريف مع إناث مدينة) و (ذكور مدينة مع إناث مدينة) و (علمي مدينة مع إنساني مدينة) لمصلحة الذكور في المقارنتين الأولى والثانية ولمصلحة التخصص العلمي في المقارنة الثالثة (عبد الصاحب، 1995: 3-6).

2- دراسة سليمان 1996، مصر

(سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة)

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة: الذكاء، وتحمل الغموض ،والثقة بالنفس ،وواقعية الإنجاز ،والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، ووجهة الضبط الداخلية-الخارجية من جانب المخاطرة وسلوكها من جانب آخر فضلاً عن الفروق الجنسية في سلوك المخاطرة لدى عينة البحث.

العينة: بلغت عينة البحث (305) طالباً وطالبة من الفرقة الثالثة بكلية التربية بالفيوم مع تثبيت متغير العمر.

الأداة: هي المقياس اللفظي لسلوك المخاطرة (إعداد الباحث)، والمقياس المصور لسلوك المخاطرة (إعداد الباحث)، و اختبار الذكاء المصور (صالح، 1978)، ومقياس تحمل الغموض المعدل عن تورتون، و مقياس الثقة بالنفس، واختبار دافعية الإنجاز، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي و الثقافي للأسرة، ومقياس للضبط الخارجي – الداخلي.

الوسائل الاحصائية: استعملت الحقيبة الاحصائية (Spss) والقوانين التي استعملت (تحليل التباين) و (T. Test).

النتائج: فقد وجدت علاقة ارتباط موجبة دالة بين متغيرات الذكاء، وتحمل الغموض،و الثقة بالنفس، و دافعية الإنجاز، والمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي للأسرة من جانب، وسلوك المخاطرة من جانب آخر، ولكن وجدت علاقة دالة سالبة بين وجهة الضبط الخارجية وسلوك المخاطرة. أما الفروق بين الذكور والإناث في سلوك المخاطرة فقد كانت لمصلحة الذكور، كما اتضح إن هناك تفاعلاً إحصائياً دال بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ودافعية الإنجاز على سلوك المخاطرة لدى العينة الكلية للدراسة (سليمان، 1996: 6-10).

3- دراسة خزعل 2002، بغداد

(علاقة بعض الأساليب المعرفية المجازفة – الحذر والصقل – الثبات بقدرات التفكير التباعدي)

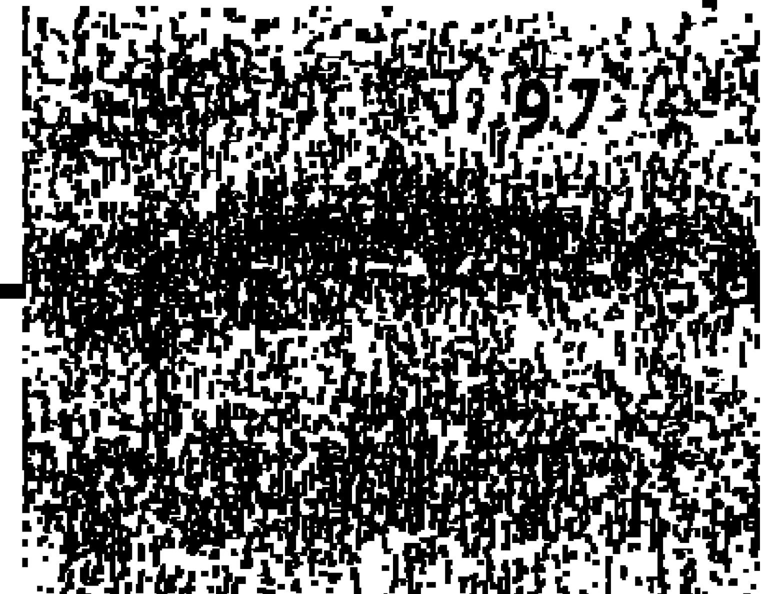
الأهداف: هدفت الدراسة إلى إيجاد علاقة أسلوب الصقل- الثبات والمجازفة- الحذر بقدرات التفكير لدى طلاب جامعة بغداد على وفق الجنس ذكور – إناث والتخصص علمي – إنساني.

العينة: بلغت عينة البحث (400) طالباً وطالبة موزعين على كليات جامعة بغداد.

الأداة: استعملت أدوات لقياس الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر وهو من إعداد الباحثة ويتألف من (24) فقرة على تدرج اوسجود (Osgood) وإعداد مقياس الصقل – الثبات والمتكون من (24) فقرة أما التفكير التباعدي فقد اعتمد مقياس جلفورد لقياس قدرات التفكير التباعدي لدى طلبة الجامعة.

الوسائل الإحصائية: استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان- براون وتحليل التباين لأربعة متغيرات ومعادلة الخطأ المعياري للقياس.

النتائج: تم التوصل إلى أن للطلبة الجامعيين أكثر ميلاً نحو المجازفة وذلك عندما يكلفون بمهام تتطلب منهم استعمال مثل هذا الأسلوب وان عينة الذكور لا يختلفون عن عينة الإناث في إقدامهم على المجازفة. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقسام العلمية عن الطلبة في الأقسام الإنسانية في أسلوب المجازفة- الحذر. أما بالنسبة لعلاقة المجازفة – الحذر بالتفكير التباعدي لدى طلبة الجامعة فقد توصلت الباحثة إلى أن الأشخاص المجازفين هم يتصفون بقدرات التفكير التباعدي (خزعل، 2002: 1 – 116).



ب- دراسات أجنبية

1- دراسة كوجان ووالش (Kogan & Walsh, 1964) الولايات المتحدة الأمريكية (علاقة الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر بقدرات التفكير التباعدي لدى طلبة الجامعة)

الأهداف: هدفت الدراسة للإجابة عن التساؤل: هل توجد علاقة بين أسلوب المجازفة – الحذر وقدرات التفكير التباعدي؟ ولأجل تحقيق هذا الهدف:

طُبق اختبار المجازفة – الحذر وهو على شكل معضلات او تحديدات ويطلب من طلبة وطالبات الجامعة أن يجيبوا عنه وكذلك طُبِق اختبار التفكير التباعدي (SAT) على العينة نفسها.

العينة: بلغ حجمها (213) طالباً وطالبة جامعية.

الوسائل الإحصائية: حُللت البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين.

النتائج: توصل إلى وجود علاقة دالة موجبة بين أسلوب المجازفة – الحذر وقدرات التفكير التباعدي لمصلحة المجازفين (Kogan & Wallach, 1964: 201-205).

2- دراسة بيلي (Billy , 1994) الولايات المتحدة الأمريكية (علاقة الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر وقدرات التفكير)

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل توجد علاقة بين أسلوب المجازفة – الحذر وقدرات التفكير.

العينة: العينة المستخدمة هم من الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة جامعية.

الأداة: ولتحقيق هذا الهدف طبق اختبار المجازفة – الحذر والذي يتضمن أفلام المجازفة والمخاطرة واختبار التفكير.

النتائج: بعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين تم التوصل إلى أن هناك علاقة دالة موجبة بين أسلوب المجازفة – الحذر وبين القدرات العقلية كالتفكير لمصلحة المجازفين لدى طلبة الجامعة (Billy, 1994: 37-60).

ثانياً: دراسات تناولت الذاكرة الحسية وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ- دراسات عربية:

1- دراسة الربيعي، 1998 بغداد

(التذكر وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة)

الأهداف: هدفت الدراسة إلى قياس الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة وكذلك قياس الذاكرة العرضية لدى طلبة الجامعة والمقارنة بين الأسلوب المعرفي والذاكرة العرضية على وفق متغير الجنس ومتغير التخصص وإيجاد العلاقة بين الأسلوب المعرفي والذاكرة العرضية.

العينة: تألفت العينة البالغ عددها (400) طالباً من (4) كليات إنسانية و (4) كليات علمية واختبرت العينة عشوائياً بواقع (50) طالباً لكل قسم، (25) منهم ذكور و (25) إناث.

الأداة: أُعدت أداتان للبحث احداهما لقياس الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) أخرى لقياس القدرة على التذكر عند طلبة الجامعة.

الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة مربع كاي لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون وسبيرمان براون لتصحيح معامل ارتباط نصفي الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن المقارنة بين درجات الأسلوب المعرفي التأملي– الاندفاعي على وفق متغير الجنس لمصلحة الإناث أي إن الإناث أكثر تأملاً من الذكور وكذلك بالنسبة لمتغير التخصص الذي يشير إلى تفوق طلبة الأقسام العلمية على طلبة الأقسام الإنسانية بالأسلوب التأملي و بالنسبة لتذكر الأحداث العرضية كان يشير إلى تفوق الإناث على الذكور بقدرة تذكر الأحداث العرضية . أما بالنسبة لمتغير التخصص

كان يشير إلى تفوق طلبة الأقسام العلمية على طلبة الأقسام الإنسانية في تذكر الأحداث العرضية.

اما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) والتذكر بلغ معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي والتذكر (0.876) وهو ذو قيمة له دلالة عند مستوى (0.001) ومن ذلك نستنتج ان الأسلوب التأملي يساعد الأفراد في التحكم بعملياتهم العقلية عامة والذاكرة بصورة خاصة (الربيعي، 1998: 1– 157).

2– دراسة السيد و الشريف 1999، مصر

(ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية)

الأهداف: يهدف البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية: هل تؤثر مكونات ما وراء الذاكرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب؟ وهل تتباين المستويات التحصيلية للطلبة (مرتفع – منخفض) في استخدام استراتيجيات التذكر من دون غيرها من خلال عمليتي التشفير والاسترجاع؟ وهل تتباين استراتيجيات التذكر تبعاً لتخصص الطلاب (علمي – إنساني) مما أثر إتباع الطلاب لأساليب استذكار مناسبة لتحصيلهم الأكاديمي؟ وهل تتباين المستويات التحصيلية للطلبة (مرتفع – منخفض) تبعاً لدرجة الحمل العقلي لديهم؟

وهدفت الدراسة إلى التعرّف على مفهوم ومكونات ما وراء الذاكرة واثر تلك المكونات في التحصيل الأكاديمي ومدى معرفة الطلبة واستعمالهم لاستراتيجيات التذكر المتمثلة في عمليتي التشفير والاسترجاع وأثرها في التحصيل الأكاديمي، مع معرفة معوقات الذاكرة المتمثلة في الحمل العقلي وأثرها في التحصيل الأكاديمي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من شعبتين من طلبة الصف الثالث اللغة العربية (تخصص إنساني)، وشعبتين من طلاب الصف الثالث علوم الطبيعة والكيمياء (تخصص علمي) بكلية التربية – جامعة أسيوط عام 1997/ 1998.

الأداة: الأداة المستعملة التي تقيس عمليات ما وراء الذاكرة، واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وهي من تقنين الباحثين.

النتائج: توصلت الدراسة إلى الدور المهم الذي يؤديه أساليب الاستذكار كمتطلبات مهمة للاستذكار الناجح ويؤدي بدوره إلى التحصيل الجيد وان استراتيجيات التذكر المستخدمة من قبل الطلبة تختلف باختلاف مستوياتهم التحصيلية (السيد، الشريف، 1999: 299-304).

3- دراسة الشريف ومصطفى 1999، مصر

(العمر، الخبرة والذكاء وعلاقتهما بالذاكرة السمعية والبصرية "المباشرة والمرجأة")

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من العمر، والخبرة التعليمية، والذكاء بالذاكرة السمعية والبصرية (المباشرة والمرجأة). وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العمر والخبرة التعليمية والذاكرة المباشرة (السمعية- البصرية) والذاكرة المرجأة (السمعية – البصرية) والذاكرة العامة، والعلاقة بين الذكاء والذاكرة المباشرة (السمعية – البصرية) والذاكرة المرجأة (السمعية – البصرية) والذاكرة العامة، والفرق بين الذاكرة المباشرة (السمعية-البصرية) والذاكرة المرجأة (السمعية – البصرية) والذاكرة العامة بين الذكور والإناث.

العينة: بلغ حجم العينة (699) طالباً وطالبة في مراحل التعليم الأساسي بمراحله الأولى والثانية والثالثة بمدارس مدينة أسيوط وعدد (442) طالباً وطالبة من كليات التربية والصيدلة والهندسة بجامعة أسيوط.

الأداة: استعمل الباحثان مقياس الذاكرة السمعية والبصرية "المباشرة والمرجأة" من إعداد الباحثين واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء "رافن".

الوسائل الاحصائية: حَلّلت البيانات بمرحلتين بالطريقة التقليدية والمعالجة بالحاسوب على برنامج IBM.

النتائج: دلت نتائج البحث على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المراحل العمرية المختلفة والذكاء، وبين المراحل العمرية وكل من الذاكرة المباشرة والمرجأة (السمعية والبصرية). كما وجدت علاقة بين الذكاء والذاكرة المباشرة والمرجأة (السمعية والبصرية) في المراحل العمرية المختلفة. كما وجدت فروقاً دالة في الذاكرة

المباشرة، والذاكرة السمعية والمرجأة، والذاكرة البصرية المرجأة لكل من الذكور والإناث بين المراحل التعليمية المختلفة وكانت الفروق دالة لمصلحة المرحلة التعليمية الأعلى وهذا يوضح أثر الخبرة التعليمية في نمو الذاكرة بشكل عام (الشريف، مصطفى، 1999: 331-340).

4- دراسة الزعبي 2000، الأردن

(أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته: دراسة تجريبية)

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

العينة: تكونت العينة من (59) اندفاعياً (28) ذكوراً و (31) إناثاً و (60) تأملياً (35) ذكوراً و (25) اناثاً.

الأداة: استعمل اختبار مطابقة الأشكال المألوفة لتصنيف أفراد العينة إلى اندفاعيين وتأمليين. كما طُبّقت بطارية من الاختبارات النفس- عصبية على أفراد العينة.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن التأمليين -وبغض النظر عن جنسهم- كانوا أفضل من الاندفاعيين في ذاكرة التعرف اللفظية وغير اللفظية، وفي الذاكرة قصيرة المدى السمعية، وفي الانتباه والتركيز. كذلك كان التأمليون أفضل من الاندفاعيين في الاستدعاء الحر للمعلومات اللفظية، وفي استدعاء الأشكال البصرية بواسطة الرسم في الذاكرة طويلة المدى. فضلاً عن إنهم كانوا أفضل في الدقة والسرعة الكتابية والتآزر الحركي البصري، وفي التخطيط وتغير الاستراتيجيات (الزعبي، 2000: 1- 82).

5- دراسة الضمور (2001) الاردن

(أثر طول القائمة، وطول الكلمة على الاستدعاء الفوري والمؤجل)

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر طول القائمة وطول الكلمة والتفاعل بينهما في الاستدعاء الفوري والاستدعاء المؤجل.

العينة: بلغ حجم العينة (50) طالباً وطالبة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة في الأردن.

الأداة: استعمل الباحث مجموعتين من القوائم احداهما تحتوي على كلمات قصيرة وأخرى تتضمن كلمات طويلة من إعداد الباحث، كما استعان بمقياس (Onley) أونلي للقوائم القصيرة والطويلة بعد تعريبه. أعطي أفراد العينة مجموعتين من القوائم إحداهما تحوي كلمات قصيرة وأخرى كلمات طويلة، وتتألف كل مجموعة من ثلاث قوائم فرعية، إحداهما قصيرة متكونة من (5) مفردات والثانية متوسطة متكونة من (12) مفردة والثالثة متكونة من (15) مفردة. قِيسَ الاستدعاء بعد عرض القوائم لمدة (30) ثانية سواء أكانت القصيرة او المتوسطة ام الطويلة، كما قِيسَ الاستدعاء المؤجل بعد أسبوع من عرض القوائم على المفحوصين.

النتائج: توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق بين الاستدعاء الفوري والمؤجل لمصلحة القوائم القصيرة وكذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق في الاستدعاء الفوري يعزى إلى طول الكلمة فتذكر الكلمات القصيرة أفضل من قائمة الكلمات الطويلة وكذلك وجدت الدراسة ان هناك تفاعل بين طول الكلمة على الاستدعاء الفوري لمصلحة القائمة القصيرة، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في الاستدعاء المؤجل يعزى إلى طول الكلمة، كما لم نجد أي أثر تفاعل بين طول القائمة وطول الكلمة على الاستدعاء المؤجل (الضمور، 2001 : 1- 89).

6- دراسة العبيدي 2004، بغداد

(أثر الأسلوبين الادراكيين تفضيل النمذجة الحسية وتفضيل السيطرة المخية في الذاكرة الحسية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الإنتاجية)

الأهداف: هدفت الدراسة إلى قياس الأسلوب الإدراكي تفضيل السيطرة المخية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الإنتاجية في بغداد. وإيجاد أثر للأسلوب الإدراكي تفضيل النمذجة الحسية والأسلوب الإدراكي تفضيل السيطرة المخية في الذاكرة البصرية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الإنتاجية.

وإيجاد الفروق بين الأسلوب الإدراكي تفضيل النمذجة الحسية والأسلوب الإدراكي تفضيل السيطرة المخية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية. وإيجاد أثر الأسلوب الإدراكي تفضيل النمذجة الحسية والأسلوب الإدراكي تفضيل السيطرة المخية في الذاكرة السمعية للعاملين في مجال الذاكرة السمعية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الإنتاجية.

العينة: كانت عينة الدراسة مؤلفة من (200) موظف وموظفة من العاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية وبواقع (98) ذكراً و (102) أنثى.

الأداة: استعمل الباحث مقياس تفضيل النمذجة الحسية ومقياس السيطرة المخية أدوات للدراسة .

الوسائل الإحصائية: استعمل معامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان براون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة لتحليل النتائج إحصائياً.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية: هناك تفضيل سيطرة مخية أيسر او أيمن للعاملين، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة التفضيل البصري الأيسر للعاملين، وهناك أثر ذو دلالة إحصائية لتفاعل النمذجة الحسية والسيطرة المخية في الذاكرة البصرية والسمعية للعاملين (العبيدي، 2004: 1- 198).

7- دراسة آدم 2006، دمشق

(تحسين أداء الذاكرة البصرية – السمعية باستخدام مدخل معالجة المعلومات)

أهداف البحث: تعلم بعض طرائق مدخل معالجة المعلومات والتدريب عليها يؤدي الى تحسين أداء الذاكرة البصرية-السمعية والذاكرة الفورية والمؤجلة.

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل يمكن تحسين أداء الذاكرة الحسية (البصرية- السمعية) لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق باستعمال بعض طرائق مدخل معالجة المعلومات؟ وتتناول دراسة بعض طرائق مدخل معالجة المعلومات في تحسين أداء الذاكرة البصرية- السمعية، مما يساعد على استيعاب المعلومات وحفظها لفترة أطول باستعمال مدخل معالجة المعلومات.

العينة: اختيرت العينة من طلبة الصف الثاني والثالث قسم علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق إذ بلغ حجم العينة (72) طالباً وطالبة، (36) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و (36) طالب وطالبة للمجموعة الضابطة.

الأداة: تم استعمال (الصور- الحيوانات- حشرات- أدوات منزلية) و (ثلاثة نصوص) و (سلاسل عديدة من الأرقام) وقسمت المجموعة الضابطة التجريبية على مجموعات (سمعية، بصرية، سمعية-بصرية).

الوسائل الإحصائية: استعملت الحقيبة الإحصائية (Spss) والقوانين التي استخدمت (تحليل التباين) و (T. Test).

نتائج البحث: توصل البحث الى:

- تحقيق أهدافه وهو تعليم طرائق مدخل معالجة المعلومات الخاصة بالنصوص، وسلاسل الأرقام والصور أدى الى تحسين أداء الذاكرة (البصرية والسمعية والبصرية-السمعية) الفورية والمؤجلة.
- تفوق الاسترجاع المؤجل على الاسترجاع الفوري وهذا يدل على احتفاظ الذاكرة الطويلة بطرائق التنظيم أي ان اكتساب المتدربين لمهارات التنظيم مما يعني سهولة احتفاظهم بالمعلومات التي يتعرضون لها مما يرفع مستوى تحصيلهم الدراسي.
- تفوق الذاكرة البصرية-السمعية على الذاكرتين البصرية والسمعية، وتفوق البصرية على السمعية وهذا يعني اشتراك أكثر من مدخل حسي في التعلم يؤدي الى اكتساب الأفضل أي انه إذا عرضت المعلومات سمعياً وبصرياً يحتفظ بالمعلومات بصورة أفضل. فضلاً عن أن المدخل البصري أفضل ومتفوق على المدخل السمعي عند أفراد العينة (أدم، 2006: 326- 338).

ب- دراسات أجنبية

1- دراسة أغنيسكي و تار (Aginsky & Tarr, 2000) الولايات المتحدة الأمريكية (كيف يتم ترميز الخصائص المختلفة للمشهد في الذاكرة البصرية؟)

الأهداف: هدفت هذه الدراسة الى الإجابة عن التساؤل الآتي : كيف ترمَّز ثلاث خصائص بصرية للمشهد وهي اللون وموقع الشيء ووجود الشيء في الذاكرة البصرية؟

العينة: بلغ حجم العينة (44) طالباً جامعياً أمريكياً.

الأداة: استعمل الباحثان (41) صورة لمشاهد مألوفة في الحياة اليومية مثل: (صورة صالة في فندق، سوق خضار ...الخ). عرض الباحثان الصور على جهاز الحاسوب بشكل سريع خاطف ومتتال للكشف عن التغيرات التي تطرأ على المشاهد سواء في اللون ام في موقع الأشياء ام في وجود الأشياء ام عدم وجودها تم تناول كل متغير من هذه المتغيرات على حدة، ثم ربط بين اللون والموقع واللون والوجود او عدم الوجود، نصف المفحوصين تم تزويدهم بنوع التغيير الذي سيطرأ على الصورة وبعضهم الآخر لم يزودوا بشيء، افترض الباحثان ان هذا التدليل على التغيير سيعزز من معالجة الخصائص البصرية وذلك بانتباه أفضل لهذه الخصائص، مما يساعد على ترميزها بشكل أفضل في تمثيلات المشهد، أما بالنسبة للمجموعة الأخرى من المفحوصين الذين لم يزودوا بهذا الدليل فلن يكون هناك أي تأثير بالنسبة لهذه الخصائص إذ سيقوم المفحوص بترميز سريع لها في الذاكرة البصرية، مما يؤدي الى نسيان سريع لها.

النتائج: توصلت الدراسة الى ان المجموعة التي تلقت دليلاً للتغيير كانت نتائج تذكرها لمتغيرات البحث أفضل من المجموعة الأخرى لأن تركيز الانتباه ساعد هذه المجموعة على الاسترجاع الفوري، كما توصل الباحثان الى ان ترميز المشهد كان بتأثير موقع الشيء، وكذلك وجوده او عدم وجوده، ولم يعتمد على الخصائص السطحية أي اللون، أما استخدام متغير اللون وحده فان المفحوصين انتبهوا اليه ورمز المشهد بناء على التغير اللوني الذي طرأ على الصورة، وعندما اقترن اللون مع موقع الأشياء ووجودها فان الترميز كان بالاعتماد على هذين المتغيرين، ولم يكن لمتغير اللون أي تأثير (Aginsky & Tarr, 2000: 147).

2- دراسة شيلتون و مكنمارا (Shelton & McNamara, 2001) الولايات المتحدة الأمريكية (استرجاع الذكريات البصرية من التجارب غير البصرية)

الأهداف: هدفت هذه الدراسة الى تحديد أماكن الأشياء من دون ان تكون هذه الأشياء في مجال الرؤيا.

العينة: بلغ حجم العينة (40) مفحوصاً (20) ذكوراً و (20) إناثا من الراشدين الأمريكيين.

الأداة: أجريت التجربة بشكل فردي قسمت العينة على مجموعتين A و B في المجموعة (A) جلس المفحوص على كرسي خشبي وأمامه مجموعة أشياء عددها (7) موضوعة أمامه على طاولة فوق دائرة خشبية قطرها (50) كم، بعد ذلك طلب من المفحوص أن يرجع الى ما وراء حاجز يفصل هذا المكان ليدخل الى غرفة أخرى ويستخدم الحاسوب لإعادة ترتيب الأشياء من جديد، ويتصور كأن الدائرة الخشبية استدارات بنسب متعددة، وهي صفر او (45) أو (90) او (135) او (180) درجة لكل مفحوص خمس محاولات.

والمجموعة الثانية (B) شاهدت الأشياء من دون محاولة تجريب إعادة البناء.

النتائج: فقد توصلت الى ان للمفحوصين ذاكرة بصرية للمنظر الذي أعادوا بناءه من الذاكرة أفضل من المناظر التي تدرس بصرياً فقط ولعدة دقائق دون ان يحاول إعادة بنائه.

وتوصلت هذه النتائج الى ان المعرفة البصرية المكانية ذات الدقة العالية جداً يمكن اكتسابها من الأشكال غير البصرية (غير المنظورة).

ومن ذلك استنتج ان الطالب إذا اكتفى بالنظر للمعلومات من دون تجريبها بنفسه وإعادة ترتيبها تنسى بسهولة ولا تسترجع بنفس الدقة فيها لو أعاد ترتيبها بنفسه (Shelton & McNamare, 2001: 343-347).

3- دراسة هولينفوورث و هندرسن (Hollingworth & Henderson,2002) الولايات المتحدة الأمريكية

(الذاكرة البصرية الدقيقة بالنسبة للأشياء التي تم الانتباه لها سابقاً في مشاهد الطبيعة)

الأهداف: هدفت الدراسة الى الكشف عن المعلومات التي أحتِفِظَ بها لصور أشياء ثم الانتباه لها مسبقاً في مشاهد طبيعية، عن طريق قياس الاسترجاع من الذاكرة البصرية القصيرة الأمد، والاسترجاع من الذاكرة الطويلة الأمد.

العينة: بلغ حجم العينة (12) طالباً جامعياً .

الأداة: عرض عليهم (36) صورة مصممة على برنامج (CD3). وهذه الصور عبارة عن صور غرف تحوي مجموعة من الأشياء والأثاث التي تتضمنها عادة الغرف او المكاتب او ما شابه ذلك، (قلم، صور حائط، كرسي، طاولة، نافذة) طلب من المفحوص ان ينظر الى الصورة لمدة لا تقل عن (90) مل/ ثانية وبعد ذلك تختفي الصورة ويطلب من المفحوص ان يضغط زراً في جهاز الحاسوب معداً لهذا الغرض وبقي الباحثان ينتظران لمدة (500) مل/ ثانية، وبعدها أُعيدَ عرض الصورة مع تغيير يسير في نوع وشكل واحد من الأشياء الموجودة في الصورة ويطلب من المفحوص ان يكتشف التغير الذي طرأ على الصورة الأساسية، وبعدها عرضت عليه صور جديدة وطلب منه ان ينتبه الى أشياء موجودة الى يسار والى وسط الصورة لمدة (90) مل/ ثانية وبعدها اختفت الصورة وبعد (500) مل/ ثانية عرضت الصورة بعد تغيير في اتجاه احد الأشياء.

التنائج: توصل الباحثان الى أن احتفاظ المفحوص بالصورة البصرية في الذاكرة القصيرة الأمد للصور المكانية مرتفعاً مما يدل على احتفاظ هذه الذاكرة بالمعلومات البصرية المكانية، وبعد فترة اجري اختبار للذاكرة الطويلة الأمد وجد ان المفحوصين قد احتفظوا بخرائط مكانية للمشاهد التي شاهدوها وانتبهوا لها مسبقاً ومن ذلك نستنتج ان المعلومات المعروضة أمام الطالب مع توجيه انتباهه إليها بطريقة ما يمكن ان تحتفظ بالذاكرة القصيرة وبعدها في الذاكرة الطويلة أي إنها لا تنسى بسهولة .(Hollingworth & Henderson, 2002: 113-116)

4- دراسة إيبرمان، مكلفي (Eberman & McKelvia, 2002) كندا

(التصور البصري وذاكرة الاستماع للصوت وقراءة النص)

الأهداف: هدفت الدراسة الى الكشف عن اثر تقديم المعلومات سمعياً من خلال المسجل، وبصرياً من خلال نص مكتوب على التعرف والاسترجاع ودور التصور البصري في التعرف والاسترجاع السمعي والبصري.

العينة: تألفت العينة من (160) طالباً جامعياً في قسم علم النفس في جامعة بيشوب في كندا، (40) ذكوراً و (120) إناثاً.

الأداة: خضعت عينة البحث لاختبار قياس التصور البصري ثم قسمت العينة على مجموعتين، مجموعة ذات التصور المرتفع، ومجموعة ذات التصور المنخفض بعدها عرض عليهما اختبار لقصة سرقة احد البنوك، وفرار السارقين، ولحاق الشرطة بهم ومطاردتهم بالسيارة. وقسمت هذه القصة على قسمين الأول سجل على شريط، ونصف القصة الآخر كتب على ورقة. وطلب من المجموعة الأولى ان تقوم بإنشاء صور عقلية للحادثة أثناء الاستماع في أثناء القراءة، اما المجموعة الثانية لم يطلب منها هذا خضعت المجموعتان بعد أسبوع الى اختبارين واحد للتعرف والآخر للاسترجاع.

النتائج: توصلت النتائج بالنسبة للمجموعة كلها الى ان التعرف أفضل بالنسبة للتقديم البصري (النص) من التقديم السمعي (المسجل) وهذا فسره الباحثان لا انه يعود الى طبيعة اختبار التعرف مشابهه لما هو موجود في النص أما الاسترجاع فقد كان أفضل بالنسبة للتقديم السمعي، أما بالنسبة للمجموعات أُنشأت صور أثناء الاختبار فقد كانت نتائج التقدمين السمعي والبصري أفضل عندها من المجموعات التي لم تقم بإنشاء صور وكانت نتائجهم أفضل في التعرف والاسترجاع.

ونستنتج من ذلك ان تقدم المعلومات سمعياً وبصرياً بصورة متآزرة مع اشتراك الطلبة في إنشاء الصور ساعدت على استرجاعهم بصورة أفضل (Eberman & McKelvia, 2002: 87-95).

5- دراسة والمان (Wallman, 2003) الولايات المتحدة الأمريكية

(جنون الذاكرة)

الأهداف: هدفت الدراسة الى معرفة هل تذكر المعلومات البصرية أفضل او السمعية؟

العينة: بلغ أفراد العينة (24) شخصاً من البالغين الأمريكيين، أعطي للشخص (15) ثانية للنظر الى اثني عشر غرضاً ثم وضعها في صندوق، ثم كتابة الأغراض التي تذكروا إنهم رأوها في الصندوق على استبانة مخصصة للإجابة، وبعد ذلك استمع الشخص لشريط مسجل عن اثني عشر غرضاً آخر وطلب منه الإشارة الى الأغراض التي تذكر انه سمعها من الشريط على الاستبانة المخصصة للإجابة ثم حُسبت النتائج، وأخبار الشخص ما إذا كان قد استطاع تذكر المعلومات السمعية بشكل أفضل او المعلومات البصرية، او كان الأمر متساوياً بين نوعي المعلومات.

النتائج: توصلت النتائج الى أن (16) شخصاً من أصل (24) شخصاً من المفحوصين تذكروا المعلومات البصرية بشكل أفضل، وثلاثة أشخاص تذكروا المعلومات السمعية بشكل أفضل وخمسة أشخاص كان الأمر لديهم متساوياً. وتوصل الباحث الى انه يتم تذكر المعلومات البصرية والاحتفاظ بها بشكل أفضل من المعلومات السمعية (Wallman, 2003: 13).

6- دراسة كافاناغ والفارز (Cavanagh & Avarez, 2004) الولايات المتحدة الامريكية

(سعة الذاكرة البصرية القصيرة الأمد تحدد بحمل المعلومات البصرية وبعدد المواد المدخلة)

الأهداف: هدفت الدراسة الى الإجابة عن السؤال الآتي: هل سعة الذاكرة البصرية قصيرة الأمد تحدد بمقدار صعوبة الأشكال وتعقيدها (حمل المعلومات) التي تخزن في هذه الذاكرة؟ أم بعدد المعلومات البصرية التي تختزن فيها؟

العينة: بلغ حجم العينة (5) رجال ونساء امريكيين أعمارهم بين (18-30) سنة. استخدم الباحثان صفوفاً من الأشكال التي يتضمن كل صف منها (6) أشكال وهي:

الأول: أشكال مرسومة لأشياء تستعمل مثل (فرشاة أسنان، فأس، مشط) الثاني: (مضلعات مظللة الوجوه كل مضلع له وجه مظلل مختلف عن الآخر، الثالث: (أشكال لها أضلع مرسومة بشكل عشوائي لا معنى لها)، الرابع: (أحرف من الأبجدية الصينية)، الخامس: (أحرف انكليزية)، السادس: (مربعات مختلفة الألوان والتظليل)، وقسم الاختبار الى (10) جلسات وعرضت الأشكال بمدة زمنية حددت في الدراسة الاستطلاعية (500ملم/ ثانية لعرض كل صف من الصفوف)، تم العرض على جهاز حاسوب.

النتائج: توصلت النتائج الى ان سعة الذاكرة البصرية قصيرة الأمد محدد من (4-5) مواد وهذا هو الحد الأعلى للتخزين، ويزداد هذا الحد بمقدار كلما كانت أشكال المعالجة بسيطة جداً، وكلما زادت الأشكال المعالجة صعوبة وتعقيداً (كوجودها ضمن فئات لها صفات معقدة) كلما انخفضت سعة الذاكرة عن الحد المحدد (4 – 5) مواد (Cavanagh & Avarez, 2004:106-111) .

مناقشة الدراسات السابقة

لعدم وجود دراسة سابقة تناولت متغيري البحث في الدراسات العربية ولا في الدراسات الأجنبية، اعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت احد متغيري البحث وعلاقته بمتغيرات أخرى.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية وجدت الباحثة ان هناك ندرة في الأبحاث والدراسات التي تناولت الذاكرة بصورة عامة، والذاكرة الحسية بصورة خاصة. وموضوع الذاكرة، بالرغم من أهميته القصوى، إلا انه يُعَد من الموضوعات القليلة جداً في المكتبة العربية، والسبب في ذلك ربما يعود الى ان دراستها تحتاج الى كثير من الوقت والجهد لأنها تتطلب إجراء أبحاث تجريبية مختبرية، ومما أدى الى ندرة المقاييس والاختبارات التي تقيس الذاكرة الحسية سواء منها المقاييس المعربة او المقاييس التي أعدها الباحث.

- ❖ ان الدراسات السابقة العربية التي تناولت الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) كان هدفها الأساس قياس هذا الأسلوب والكشف عن علاقته ببعض المتغيرات، مثل دراسة (عبد الصاحب، 1995) علاقة المجازفة ببعض المتغيرات (العمر، الجنس، التخصص العلمي، موقع السكن) ودراسة (سليمان، 1996) سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية (كالذكاء، وتحمل الغموض، والثقة بالنفس، ودافعية الانجاز، والمستوى الاجتماعي والثقافي)، ووفق متغير الجنس. أما دراسة (خزعل ،2002) فقد كانت حول علاقة الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر وعلاقته بالتفكير التباعدي.

❖ اما الدراسات الأجنبية، فدراسة (كوجان ووالش، 1964) ودراسة (بيلي، 1994) فقد تم تناول الأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر وعلاقته بقدرات التفكير والتفكير التباعدي.

❖ الدراسات العربية التي تناولت دراسة الذاكرة الحسية والقدرة على التذكر والاسترجاع، مثل دراسة (الربيعي، 1998) (علاقة التذكر بالأسلوب المعرفي) ودراسة (السيد، الشريف، 1999) حول مكونات ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار، ودراسة (الشريف و مصطفى، 1999) عن الذاكرة السمعية والبصرية وعلاقتها بالخبرة والذكاء والعمر، و دراسة (الزعبي، 2000) عن الأسلوب المعرفي وأثره في اختبارات الذاكرة، ودراسة (الضمّور، 2001) اثر بعض المتغيرات في الاستدعاء ودراسة (العبيدي ،2004) عن علاقة الأسلوب الإدراكي وعلاقته بالذاكرة الحسية ودراسة (آدم، 2006) عن تحسين أداء الذاكرة الحسية البصرية-السمعية باستعمال مدخل معالجة المعلومات.

❖ أما الدراسات الأجنبية في الذاكرة الحسية فهي حول آلية عمل الذاكرة الحسية السمعية-البصرية وسعتها وقدرتها على الاحتفاظ مثل دراسة (أغنسكي وتار، 2000) كيف يتم ترميز الخصائص المختلفة للمشهد في الذاكرة البصرية. أما دراسة (شيلتون ومكنمار، 2001) حول استرجاع الذكريات البصرية من التجارب غير البصرية، والذاكرة البصرية الدقيقة بالنسبة للأشياء التي يتم الانتباه اليها في دراسة (هولينغوورث وهندرسن، 2002) وكذلك الكشف عن أثر تقديم المعلومات سمعياً وبصرياً من خلال مسجل الصوت وبصرياً من خلال نص مكتوب في التعرف والاسترجاع لدى طلبة الجامعة في دراسة (ايبرمان ومكفلي، 2002). أما دراسة (والمان، 2003) فهي دراسة حول أيهما أفضل تذكراً المعلومات السمعية ام المعلومات البصرية وكذلك سعة الذاكرة البصرية وعدد المعلومات التي تحدد بحملها في دراسة (كافاناغ، الفارز، 2004) والبحث الحالي فهو يتناول دراسة هذين المتغيرين معاً من خلال الكشف عن العلاقة بينهما.

- ❖ ان عدد أفراد العينات المستخدمة في الدراسات السابقة تباينت في حجمها على وفق منهج وأهداف كل دراسة، وكذلك تتأثر بحجم المجتمع الأصلي. لذا فقد تراوح عدد أفراد العينة بين (5–442)، اما الدراسة الحالية فبلغ حجم العينة (300) طالب وطالبة جامعية وتجد الباحثة بانها عينة مناسبة لمثل هذه الدراسة.
- ❖ اتخذت معظم الدراسات السابقة في المجموعتين والبالغ عددها (19) عينتها من طلبة المرحلة الجامعية ،ذكور وإناث، ما عدا دراسة (العبيدي ،2004) فقد كانت العينة من موظفي الدولة، ودراسة (شيلتون ومكنمار،2001) ودراسة (والمان، 2003) ودراسة (كافاناغ والفارز، 2004) كانت العينة المستخدمة من الراشدين.
- ❖ الأدوات المستعملة والمعتمدة في القياس بالنسبة للدراسات السابقة فقد كانت متعددة ومختلفة على وفق أهداف الدراسة، و اغلب المقاييس المستعملة كانت جاهزة وبعضها الآخر قام الباحثون ببنائها وبعضها الآخر استعمل أداتين إحداهما جاهزة والأخرى تم بنائها كما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم بناء مقياس للأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر وتبني اختبار الذاكرة الحسية السمعية والبصرية.
- ❖ الوسائل الإحصائية التي استعملت في الدراسات السابقة فهي متعددة وذلك لتعدد أهداف البحث وطبيعة البيانات التي حصل عليها كل باحث. فقد استعمل تحليل التباين ومعامل الارتباط (بيرسون) والاختبار التائي (T.Test). واغلب الدراسات تم تحليل بياناتها إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية (Spss) على الحاسوب الآلي. أما الوسائل التي استعملت في هذه الدراسة فهي معامل ارتباط بيرسون، وسبيرمان براون، ومعامل ألفا كرومباخ والاختبار التائي لعينتين ولعينة واحدة، والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، ومعادلة الانحدار الخطي لمعرفة العلاقات الارتباطية، واستعملت الحقيبة الإحصائية لتحليل البيانات الخاصة بالبحث.

❖ فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة للأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) أشارت اغلب النتائج لمصلحة أسلوب المجازفة، ففي دراسة (خزعل، 2002) توصلت الباحثة الى ان الطلبة في المرحلة الجامعية أكثر ميلاً للمجازفة والطلبة المجازفون يتصفون بقدرات التفكير التباعدي ونفس النتائج توصلت إليها دراسة (كوجان ووالش، 1964) و(بيلي، 1994) أما دراسة (عبد الصاحب، 1989) فقد توصلت الى أن هناك علاقة ذات دلالة موجبة بين المجازفة في اتخاذ القرار، وبعض المتغيرات لمصلحة الذكور من ذوي الاختصاصات العلمية، والذين يسكنون المدينة. أما في دراسة سلمان، فقد وجدت علاقة ارتباط موجبة دالة بين سلوك المجازفة ومتغيرات الذكاء وتحمل الغموض، والثقة بالنفس، ودافعية الانجاز، والمستوى الاجتماعي والثقافي لطلبة الجامعة.

❖ بالنسبة لدراسات الذاكرة الحسية العربية، فقد توصلت دراسة (الشريف ومصطفى، 1999) الى ان هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذاكرة الحسية (السمعية-البصرية) المباشرة والمرجأة وبين الذكاء، والخبرة، والعمر وكانت الفروق لمصلحة المراحل التعليمية الأعلى. ودراسة (ادم، 1996) عن تحسين أداء الذاكرة الحسية باستعمال مدخل معالجة المعلومات لطلبة الجامعة توصلت الدراسة الى ان المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب أفضل في استرجاعها من المجموعة الضابطة، وهذا ما تعتقده الباحثة يدلل على إمكانية رفع مستوى كفاءة الذاكرة بطرق علمية مدروسة.

❖ والدراسات الأجنبية منها (ايبرمان، مكلفي، 2002) توصلت الى ان استرجاع المعلومات أفضل في حالة التقديم السمعي والبصري.

الفصل الثالث

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته وبناء الأداة وإيجاد صدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل الإحصائية التي عالجت بيانات هذا البحث ، يعتبر البحث الحالي من البحوث الوصفية لذا اعتمد المنهج الوصفي طريقة في البحث وهي البحوث التي تحصل على حقائق دقيقة عن الظروف القائمة او تستنبط علاقات هامة عن الظاهرات القائمة وتفسر معنى البيانات والتي تتمكن من المعلومات الحقيقية عن الوضع القائم استنباط خططا أكثر ذكاء في تطوير وحل المشكلات وإزالة العقبات عن تلك الظاهرات.

أولاً: مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد (الصف الثالث)، متمثلة بالكليات العلمية والإنسانية ذكورا وإناثا وللعام الدراسي (2006/ 2007)، وقد بلغ عدد الطلبة الموجودين في الصف الثالث للعام المذكور (10436) طالبا وطالبة، موزعين على أربع وعشرين كلية في الاختصاصات العلمية والإنسانية، والجدول (1) يوضح أسماء هذه الكليات وتوزيع الطلبة عليها حسب الجنس (ذكور- إناث) للدراسات الصباحية فقط.

إعداد الطلبة الموجودين في الصف الثالث جامعة بغداد

الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2006/ 2007)

اسم الكلية	ذكور	إناث	المجموع
كلية الفنون الجميلة	193	96	289
كلية العلوم الإسلامية	179	112	291
كلية الآداب	694	567	1270
كلية اللغات	144	254	398
كلية التربية الرياضية	521	293	814
كلية التربية ابن رشد	501	555	1056
كلية التربية الرياضية للبنات	–	91	91
كلية الإدارة والاقتصاد	675	317	992
كلية التربية للبنات	–	569	569
كلية الإعلام	94	71	165
كلية العلوم السياسية	112	83	195
كلية القانون	57	6	63
كلية الهندسة خوارزمي	35	34	69
كلية طب الكندي	36	50	86
كلية العلوم للبنات	–	210	210
كلية التمريض	121	36	175
كلية الزراعة	571	309	880
كلية العلوم	170	299	469
كلية الطب	113	152	265
كلية الصيدلة	66	129	195

المجموع	إناث	ذكور	اسم الكلية
797	369	428	كلية الهندسة
129	65	64	كلية الطب البيطري
202	142	60	كلية طب الأسنان
784	529	255	كلية التربية ابن هيثم
10436	5347	5089	المجموع الكلي

الجدول (2)

مجتمع البحث موزع على وفق الجنس والتخصص للصفوف الثالثة للعام الدراسي (2006/ 2007)

المجموع	إنساني	علمي	التخصص / الجنس
5089	3170	1919	ذكور
5347	3023	2624	إناث
10436	6196	4243	المجموع الكلي

ثانيا:- عينة البحث

لما كان من الصعوبة دراسة أفراد مجتمع البحث جميعهم ، يكون من المناسب اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع. لذلك ارتأت الباحثة اختيار عينة لبحثها مكونة من (300) طالباً وطالبة، وقد وجدت الباحثة ان حجم هذه العينة يعد مناسبا .

وقد أُختيرت هذه العينة بالأسلوب المرحلي العشوائي وعلى وفق الخطوات الآتية:-

1. اختيرت عشوائيا (3) كليات في الاختصاص الإنساني و (3) كليات في الاختصاص العلمي، وبذلك يصبح عدد الكليات المشمولة بالعينة (6) كليات، اذ تبلغ نسبتها 25٪ من مجموع كليات جامعة بغداد.

2. اختير قسم واحد عشوائيا من كل كلية اختيرت في (1).

3. اختيرت شعبة واحدة عشوائيا من الصف الثالث من كل قسم اختير في (2).

4. اختير (25) طالبا و (25) طالبة عشوائيا من كل شعبة اختيرت في (3) وبذلك يكون تمثيل متغيري الجنس (ذكور- إناث) و الاختصاص متساويا ، وبلغت نسبة عينة الطلبة (3٪) تقريبا من المجتمع الأصلي . والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

توزيع أفراد عينة البحث على الكليات والاختصاص والجنس (ذكور-إناث)

اسم الكلية	الاختصاص	العدد الإجمالي		العينة		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
العلوم السياسية	إنساني	112	83	25	25	50
الآداب		694	576	25	25	50
اللغات		144	254	25	25	50
الطب	علمي	133	152	25	25	50
الهندسة		428	369	25	25	50
العلوم		170	299	25	25	50
المجموع		1681	1733	150	150	300
		3414				

ثالثا:- أداتا البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث وقياس متغيري البحث ، الأسلوب المعرفي (المجازفة -الحذر) والذاكرة الحسية ، يتطلب اداتين احدهما لقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) وثانيهما لقياس الذاكرة الحسية ، وفيما يأتي خطوات إعداد الأداة الأولى:

الأداة الأولى : مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر)

لغرض إعداد فقرات مقياس الأسلوب المعرفي المجازفة- الحذر (Risk-taking Cautiousness) ع على وفق ما يعكسه التعريف النظري الذي اعتمد في هذا البحث المشار اليه في الفصل الأول ، تم الاطلاع على عدد من الدراسات ، وعدد من المقاييس العلمية ذات العلاقة بالموضوع التي أعدت لهذا الغرض .

- مقياس دان ودان ، (Dunn and Dunn, 1987) لأساليب التعلم .
- مقياس خزعل، (خزعل، 2002) لقياس أسلوب المجازفة-الحذر.
- مقياس سمرنوف (Cmurnov,2005)، لقياس المجازفة-الحذر بوصفها سمات شخصية.
- ومقياس عبد الصاحب ، (عبد الصاحب، 1995) لقياس المجازفة في اتخاذ القرار، وتم الاطلاع على مقاييس أخرى مثل مقياس الأسلوب المعرفي الاندفاعي-التأملي (الربيعي ،1998) ، ومقياس الأسلوب المعرفي تفضيل النمذجة الحسية وتفضيل السيطرة المخية (العبيدي ،2004) ، ومقياس الأسلوب المعرفي المنظم-الحدسي (مسلم ،2006) .

قامت الباحثة ببناء مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ولم تعتمد اي من المقاييس السابقة ، لان بعض المقاييس تحتوي على أكثر من أسلوب معرفي ، بل يصل أحيانا الى ان يتضمن أربعة اساليب معرفية مختلفة وبعض منها يقيس أساليب التعلم ، وهناك فرق بين الأساليب المعرفية وأساليب التعلم ، أما مقياس (خزعل ،2002) لقياس أسلوب (المجازفة-الحذر) و الذي يتكون من (24) فقرة على تدرج اوسجود (Osgood) ، فقد طبق عام 2002 على طلبة الجامعة، قد تكون ظروف الحياة والبيئة في ذلك الوقت تختلف عن الظروف التي يعيشها الطلبة في الوقت الحاضر، أما مقياس سمرنوف (Cmurnov, 2005) ، فقد اعد لقياس أسلوب المجازفة –الحذر كسمة شخصية وليس كأسلوب معرفي، فضلا عن ذلك انه اعد لبيئة تختلف عن بيئة طلبة الجامعة ، حيث تم إعداده وتطبيقه على طلبة الجامعة في روسيا 1990 وترجم وطبق في عمان في عام 2005 على مجموعة من الأفراد.

صياغة فقرات المقياس

من اجل إعداد فقرات مقياس الأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر (-Risk Taking Cautiousness) وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات و الأدبيات ذات العلاقة وعلى المقاييس السابقة الذكر وبعد تحديد خصائص كل من الأفراد المجازفين والحذرين .

اعتمدت الباحثة في بناء أداة البحث على صيغة المواقف ذات الاختيار الإجباري (Forced Choice Technique) المتكونة من بديلين ، وبطريقة لا تتطلب من المستجيب ان يقوم بتقدير حجم الصفة المراد قياسها لديه ، وإنما يحدد فيما إذا كانت الخاصية او الصفة الموجودة في إحدى بديلي الفقرة أكثر انطباقا عليه من الأخرى.

أُعدت الفقرات على شكل موقف اختيار إجباري تجبر المستجيب على إظهار بعدي الأسلوب المعرفي بشكل واضح. ان الفرد إذا استخدم بعدا معرفيا معينا فانه سوف يستثني البعد الأخر(Pask, 1976: 130) وان هذه الطريقة اعتمدتها دراسات وبحوث عدة ، ومنها دراسة العبيدي (العبيدي ، 2004 :142).

وفي ضوء ما تقدم قامت الباحثة بصياغة وإعداد (38) فقرة (موقفاً) ولكل فقرة بديلان، بديل يمثل البعد المجازف وتعطى له درجتان وبديل البعد الحذر وتعطى له درجة واحدة ، ويطلب من المستجيب ان يختار احد البديلين وقد أشار الى أهمية هذا الإجراء في بناء الاختبارات والمقاييس المعرفية (Coldstion,1987:147) وفيما يلي جدول يبين أرقام الفقرات التي تضمنها مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر).

الجدول (4)

أرقام الفقرات التي تضمنها مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) المقتبسة والفقرات من إعداد الباحثة في صورتها الأولية والتي قدمت للمحكمين والبالغة (38) فقرة

ت	ارقام الفقرات	المصدر
	2 ، 7 ، 27 ، 28 ، 29 ،33 ،34 ، 35	مقياس خزعل (136:2002)
	.38،37،36،30،26،18،17،14،12،11،10،3	سمرنوف (Cmurnov: 2005:35)
	.32،31،25،24	مقياس عبد الصاحب (1995:157)
	23،22،21،20،19،16،15،13،9،8،6،5،4،1	الباحثة استنادا الى خصائص كلّ من المجازفين والحذرين.

صدق الأداة (الصدق الظاهري) Face Validity

1. رأي الخبراء في فقرات المقياس (الصدق الظاهري)

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أن أفضل وسيلة لتقدير الصدق الظاهري للمقياس او الاختبار هو عرض فقراته على مجموعة من الخبراء لفحصها منطقيا وتقدير مدى صلاحيتها (الزوبعي وآخرون، 1981: 390) و (Ghisel,1984:344) ، ويعد الصدق خاصية سايكومترية تكشف عن مدى تأدية الأداة للغرض الذي أعدت من اجله (إبراهيم وآخرون،1989: 72).

وقد تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس وتعليماته على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس المعرفي ، وعلم النفس التربوي ، والقياس والتقويم المشار إليهم في ملحق (1) للحكم على مدى صلاحية الفقرات في قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) وبعد جمع آراء المحكمين ، وفي ضوء ملاحظاتهم استبعدت فقرتين وأبقيت الفقرات التي نالت موافقة 100٪ ، أما الفقرتين التي تم استبعادها لأنها لم تحض بموافقة الخبراء إلا بنسبة 80٪ .

جدول (5)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر)

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء المعارضين	النسبة المئوية للاتفاق
1-36	36	10	-	100٪
37-38	2	8	2	80٪

وبناءً على ما تقدم فقد حصلت (36) فقرة على نسبة اتفاق 100٪ على حين تم استبعاد الفقرتين (37) و (38) لأنها لم تحصل على نسبة الاتفاق التي اعتمدت.

2. التطبيق الاستطلاعي:

أُعدت تعليمات المقياس بصورة واضحة ، ويسيرة ، ودقيقة ، وطلب من المستجيبين الإجابة عنها بصدق وصراحة لغرض البحث العلمي وطمأنة المفحوصين على سرية الإجابة وعدم اطلاع احد عليها سوى الباحثة تحقيقا لأهداف الدراسة.

وقد طبقت الباحثة المقياس تطبيق على أفراد عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث من جامعة بغداد ، بواقع (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم من كلية هندسة الحاسبات وكلية الآداب موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص كما موضح في الجدول (6) وذلك بهدف معرفة وضوح فقرات الأداة وتعليماتها وحساب الوقت له. وقد اتضح ان تعليمات المقياس وفقراته وبدائله كانت واضحة ومفهومة إذ لم يستفسر عنها احد، وكان الوقت الذي يحتاجه الطالب للإجابة يتراوح بين (10-15) دقيقة.

جدول رقم (6)

التطبيق الاستطلاعي لمقياس (المجازفة-الحذر)

ت	اسم الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
.1	الهندسة/ حاسبات	علمية	10	10	20
.2	آداب	إنسانية	10	10	20
.3	المجموع		20	20	40

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) .**

يهدف تحليل الفقرات إحصائيا الى الكشف عن القوة التميزية للفقرات ومعاملات صدقها ، لان التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف أحيانا صلاحيتها او صدقها بشكل دقيق، على حين ان التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه (Ebel,1972:405) ، ويقصد بالقوة التميزية للفقرة هو مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة المراد قياسها وكذلك الأفراد الضعاف في تلك الصفة (الزوبعي وآخرون،1981: 89) ، فضلاً عن أن قياس تمييز الفقرة يهدف الى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين عن هذه الفقرات والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم.

تألفت عينة التحليل الإحصائي للفقرات من (400) طالباً وطالبة موزعين على (8) كليات في جامعة بغداد ، (4) أربع كليات في الاختصاص العلمي ، و(4) أربع كليات في الاختصاص الإنساني، وبذلك يصبح عدد الكليات المشمولة بهذه العينة (8) هو ثمانية كليات، وقد اختيرت عينة التحليل الإحصائي بالأسلوب المرحلي العشوائي أيضا، واختير القسم عشوائيا من الكلية، ثم اختير (50) خمسون طالباً وطالبة عشوائياً من كل قسم في الكلية التي اختيرت من الصف الثالث ، فكان تمثيل متغيري الجنس والاختصاص متساويا و الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) موزعة حسب الكليات والاختصاص والجنس (ذكور-إناث)

ت	الكلية	الاختصاص	العدد الجمالي		العينة		المجموع
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1.	الإدارة والاقتصاد	إنساني	675	317	25	25	50
2.	التربية الرياضية		521	293	25	25	50
3.	الإعلام		94	71	25	25	50
4.	العلوم الإسلامية		179	112	25	25	50
1.	طب الأسنان	علمي	60	142	25	25	50
2.	هندسة خوارزمي		35	34	25	25	50
3.	الصيدلة		66	129	25	25	50
4.	طب الكندي		36	50	25	25	50
المجموع			1666	1148	200	200	400
			2814				

وفي ضوء إجابات أفراد هذه العينة حللت الباحثة هذه الإجابات إحصائيا لحساب القوة التميزية للفقرات ومعاملات الصدق كما يأتي:-

وقد تم تحليل مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) بطريقتين هما:

1. طريقة المقارنة الطرفية Constructed Group Method.

2. طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Method.

1. طريقة المقارنة الطرفية:

لأجل حساب تمييز الفقرات بهذه الطريقة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

- تطبيق المقياس على عينة طبقية عشوائية متكونة من (400) طالب وطالبة جامعية من مجتمع البحث (البياتي وأثناسيوس ، 1977 : 571).
- تصحيح كل استمارة بإعطاء المستجيب درجتان إذا أشار للبديل الذي يتعلق ببعد المجازفة ودرجة واحدة إذا أشار للبديل الذي يتعلق ببعد الحذر.
- جمعت درجات كل مستجيب عن كل فقرة من فقرات المقياس لإيجاد الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة.
- رُتبت الدرجات تريبا تنازليا واختير أعلى (27٪) من الدرجات وأطلق عليها المجموعة العليا والبالغ عددها (108) و أدنى (27٪) منها، وأطلق عليها المجموعة الدنيا ، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة الدرجات العليا والدنيا لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز.

وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (216) استمارة (108) لكل مجموعة عليا و دنيا. و باستعمال الاختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة. اتضح إن فقرات المقياس جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0.05)، إذ إن قيمها المحسوبة كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0.05) ، ماعدا فقرتين لم تكونا دالتين عند هذا المستوى هما الفقرتان (21و12) ، كما موضح بالجدول (8) وبذلك أصبح عدد الفقرات (34) من اصل (38) فقرة إذ تم استبعاد فقرتين من قبل الحكام وفقرتين اخريتين غير دالتين نتيجة التحليل الإحصائي.

جدول (8)

القيم التائية لفقرات المقياس لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين (العليا و الدنيا)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	1.3056	0.4628	1.0648	0.2473	4.768
2	1.7500	0.4350	1.3981	0.4918	5.569
3	1.2500	0.4350	1.0370	0.1897	4.663
4	1.5926	0.4936	1.1574	0.3659	7.360
5	1.5093	0.5022	1.0926	0.2912	7.458
•6	1.4815	0.5020	1.1111	0.3157	6.490
7	1.4722	0.5016	1.3241	0.4702	2.239
8	1.2130	0.4113	1.0741	0.2631	2.956
9	1.6574	0.4768	1.1852	0.3903	7.965
10	1.3241	0.4702	1.0556	0.2301	5.330
11	1.6204	0.4876	1.1574	0.3659	7.893
12	1.6296	0.4852	1.5463	0.5002	•1.243
13	1.2315	0.4237	1.0278	0.1651	4.655
14	1.4537	0.5002	1.1204	0.3269	5.797
15	1.3519	0.4798	1.0000	0.0000	7.621
16	1.5833	0.4953	1.0370	0.1897	10.704
17	1.4537	0.5002	1.1574	0.3659	4.969
18	1.5741	0.4968	1.1389	0.3474	7.460

• الفقرة (12) غير دالة احصائياً.

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		لقيمة التائية المحسوبة ◆
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
19	1.6944	0.4628	1.3796	0.4876	4.867
20	1.2685	0.4453	1.0278	0.1651	5.268
21	1.1296	0.3375	1.0648	0.2473	◆ 1.610
22	1.7315	0.4453	1.1389	0.3474	10.904
23	1.5093	0.5022	1.1111	0.3157	6.975
24	1.5556	0.4992	1.0278	0.1651	10.431
24	1.5463	0.5002	1.1481	0.3569	6.734
26	1.1481	0.3569	1.0278	0.1651	3.181
27	1.7500	0.4350	1.2593	0.4403	8.240
28	1.8056	0.3976	1.6852	0.4666	2.041
29	1.6667	0.4736	1.4074	0.4936	3.939
30	1.4537	0.5002	1.1481	0.3569	5.168
31	1.3519	0.4798	1.0463	0.2111	6.058
32	1.4444	0.4992	1	0	9.252
33	1.4074	0.4936	1.1204	0.3296	5.038
34	1.6296	0.4852	1.0833	0.2777	10.156
35	1.2315	0.4237	1.0185	0.1354	4.975
36	1.4352	0.4981	1.1111	0.3157	5.711

◆ القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (214) = (1.96).

◆ الفقرة (21) غير دالة احصائياً

ت	الارتباط	ت	الارتباط	ت	الارتباط
10	0.310	22	0.480	34	0.359
11	0.413	23	0.354		
12	0.243	24	0.274		

تبلغ القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط (0.098) عند مستوى دلالة (0.05)

الثبات Reliability

يعد الثبات شرطا من شروط المقياس الجيد ، لـذلك يعـد حسـاب الثبـات امـرأ ضروريا ، ويشير الثبات الى الدقة والاتساق في درجات المقياس التي يفترض ان تقيس ما يجب قياسه، اي ان المقياس يعطي نفس النتائج تقريبا اذا أعيد تطبيقه على المجموعـة نفسها من الأفراد ، واستخدمت الباحثة عدة طرائق لحساب الثبات هي:

1. طريقة الاختبار- إعادة الاختبار Test-Retest Reliability

طبقت الباحثـة المقيـاس عـلى عينـة بلغـت (40) طالبـاً وطالبـة ، وبعـد مـرور أسـبوعين، أعيـد تطبيـق المقيـاس عـلى نفـس المجموعـة وهـي مـدة مناسـبة (فيركسون،1991:527) .

بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ الثبات (0.828) ، وهو ثبات جيد اذ ان الثبات اذا بلغ (0.75) فما فوق يعد معاملا مرتفعا ، ويمكـن الاسـتدلال عـلى ان المقيـاس يتمتـع بدرجـة عاليـة مـن الاسـتقرار (البياتي، واثناسيوسي،1977:267).

2. الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ)

Alpha Coefficient for Internal Consistency (Alpha Cronbach)

لغرض الوقوف على مدى ثبات المقياس فقد استعملت الباحثـة مـؤشرا آخـر وهو معامل (الفا) للاتساق الداخلي إذ يشير الى أنّ المقياس متجانس وهذا يشير الى ان جميع الفقرات تقيس متغيرا عاما وهذا ما جعل الباحثة تستعمل هذا النوع مـن الثبـات



وقد بلغ معامل ثبات (الفا) للمقياس (0.75) ، اي إن المقياس الحالي يتمتع بثبات جيد وهذا مؤشر على صدق بناء المقياس .

3. التجزئة النصفية

وقد استخرج الثبات بطريقة التجزئة النصفية على العينة الكلية البالغة (400) وقد بلغ معامل الارتباط (0.616) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان بلغ الثبات (0.763) ، بعد أن تأكدت الباحثة من تجانس التباينات بين جزئي الاختبار، إذ أنّ هذه الطريقة تتطلب اختبار التباين بين جزئي الاختبار ، وإن وجود اختلاف بينهما يستدعى عدم استعمال هذه الطريقة ، ويكون تحقيق ذلك من خلال إيجاد الفرق بين الانحراف المعياري لكلا الجزأين، وقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.124) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (2.29) اي لا يوجد فرق بين تباين جزئي المقياس، وهذا مؤشر آخر على صدق بناء المقياس .

الصيغة النهائية للمقياس

يتضمن المقياس بصورته النهائية (34) فقرة الملحق (4) لقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) فالدرجة تعطى للمستجيب على نفس الوزن المحدد أمام كل بديل من البديلين ضمن الفقرة الواحدة ، فالبديل الذي يشير الى بعد المجازفة تعطى له درجتان (2) والبديل الذي يشير الى بعد الحذر تعطى له درجة واحدة (1) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للفقرات مابين (34–68) وبمتوسط نظري (51) درجة وكلما ارتفعت الدرجة على هذا المقياس اتجهت نحو بعد المجازفة وكلما قلت الدرجة اتجهت نحو بعد الحذر .

الأداة الثانية : اختبار الذاكرة الحسية (السمعية–البصرية)

اعتمدت الباحثة اختبار الذاكرة الحسية لـ بنجامين لاهي (Benjamin B. Lahey,2002)، الذي ترجمه واستخرج ثباته وصدقه الباحث العبيدي (2004) وكان الباحث قد عرض الاختبار على عدد من المتخصصين في برامج الذكاء الصناعي وفي اللغة الانكليزية للتأكد من صدقه وصحة ترجمته.

أجرت الباحثة بعض التعديلات بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) طالباً وطالبة في الصف الثالث من جامعة بغداد وللأقسام العلمية (20) طالباً وطالبة من كلية الهندسة و(20) طالباً وطالبة من كلية الآداب في جامعة بغداد.

وقد تطلب من الباحثة تصميم برنامج على الحاسوب على وفق البرنامج المترجم لتعذر حصول الباحثة على البرنامج المعد من قبل الباحث العبيدي ، مع إجراء بعض التعديلات هي:-

1. صُمم البرنامج بحروف واضحة وملونة وليست باللون الأبيض والأسود كما هو موجود في البرنامج السابق (كما موضح كتابةً).
2. ضُبط الوقت الذي تعرض به لوحة الحروف بدقة متناهية وحسب نظرية سبيرلنج وهي (0.500) جزء من الثانية، وكذلك ضبط مدة اختفاء الحروف بدقة شديدة قبل ظهور اللوحة البيضاء التي تدرج عليها الحروف المسترجعة من قبل المفحوصين. وذلك بالنسبة للتقرير الكلي و الجزئي.
3. إجراء تعديلات على بعض الكلمات المستخدمة والتي تنتهي بحرف التاء المربوطة مثل (تفاحه، ساعة، جريدة الى تفاح، وقت، كتاب ..) لأنه قد يخطىء المستجيب عند كتابة التاء وتأخذ وقت أطول وبذلك يخسر المستجيب درجته .
4. استعمال (Headphones) سماعات للأذن حديثة في التجارب كلها التي أجريت وعلى الطلبة كلهم لضبط نغمة الصوت المتدرجة نغمة عالية ومتوسطة وواطئة. وذلك لضبط الرسائل الصوتية المستخدمة لقياس الذاكرة السمعية من خلال الأذن اليسرى والأذن اليمنى وفي كلتا الأذنين، وكذلك تم ضبط الوقت بدقة متناهية وحسب أنموذج سبيرلنج.

1. البرنامج مكون من تجربتين واحدة لقياس الذاكرة البصرية ومكون من (5) محاولات والتجربة الثانية لقياس الذاكرة السمعية ومكون من (5) محاولات أيضاً. وقد تم الاستعانة بالحاسوب الآلي* وبمواصفات عالية لان البرنامج يتعامل بأجزاء الثانية.

---

* صمم برنامج مقياس الذاكرة الحسية الأستاذ حاتم صلاح منصور ، تدريسي في قسم الحاسبات/ كلية التربية للبنات / جامعة بغداد.

أعتمد هذا المقياس لأنه يتطابق مع تجارب سبيرلنج (Sperling, 1960) ، في قياسه للذاكرة الحسية (السمعية -البصرية).

استخراج الصدق الظاهري لاختبار الذاكرة الحسية (Face Validity)

عرضت الباحثة اختبار الذاكرة الحسية على مجموعة من المحكمين لاستخراج الصدق الظاهري ومعرفة مدى ملاءمة تطبيقه على طلبة الجامعة. وقد وافق المحكمون بالإجماع وبنسبة 100٪ على صلاحية الاختبار وفعالية (فقراته) ، وهي على شكل (10) تجارب مقسمة (5) تجارب لقياس الذاكرة البصرية و (5) تجارب لقياس الذاكرة السمعية وتم استعمال الحاسوب الآلي على وفق البرنامج المعد لهذا الغرض.

التطبيق الاستطلاعي

أجرت الباحثة اختبار فعاليات التعليمات ووضوحها بالنسبة لاختبار الذاكرة الحسية الذي طبق على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة البالغ عددهم (40) طالباً وطالبة ، (20) طالباً وطالبة من كلية الهندسة و (20) طالباً وطالبة من كلية الآداب وهي العينة الاستطلاعية نفسها لقياس (المجازفة -الحذر) . وطبق الاختبار بصورته المعدلة وباستخدام الحاسوب وتجهيز كل طالب بجهاز السماعات (Headphones) شرحت التعليمات بصورة مفصلة وإعلامهم عن الوقت وإجراء بعض التدريبات الأولية للتأكد من قدرة المفحوصين على استعمال الحاسب الآلي وطلب من المفحوصين عدم ذكر الأسماء والاختبار هو لأغراض البحث العلمي، وضُبط الوقت الذي أجري فيه الاختبار، وكان الوقت يتراوح بين (15-20) دقيقة وقد أبدى المفحوصون حماسا لإجراء الاختبار، تبين وضوح فعاليات التعليمات الخاصة بالاختبار.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

اجمع الخبراء على أن الاختبار لا يحتاج الى تحليل إحصائي للفقرات لأنه اعد في عام (2004) وان التعديلات التي أجريت لا تمس جوهر الاختبار ومحتوى فقراته وعليه فقد عُدّ الاختبار صالح من حيث تمييزه واتساقه الداخلي .

الثبات

أُستخرج الثبات بعد تطبيق الاختبار للذاكرة الحسية السمعية والبصرية على (60) طالب وطالبة من كليتي التربية الرياضية وكلية العلوم ذكوراً وإناثاً وبعد (14) يوما أعادت الباحثة الاختبار على نفس (العينة) وتم استخراج معامل الثبات بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني باستعمال معامل بيرسون فبلغ معامل الثبات (0.84) وهذا يشير الى ان معامل الثبات جيد لأنه فوق (0.5).

تصحيح الاختبار

اعتمدت الباحثة مقياس تقدير أحادي لاختبار (الذاكرة الحسية البصرية – السمعية) اي وضع كل فقرة من فقرات الاختبار وزنا واحدا فتكون درجة كل محاولة من محاولات التجارب الخمس التي تشمل تجارب الذاكرة (البصرية الايقونية) والذاكرة (السمعية الصدوية) على عدد الحروف او الكلمات التي يتذكرها المفحوص بعد مشاهدته او سماعه لها ، وهكذا تكون للمستجيب درجتان واحدة تعبر عن مجموع درجاته لتجارب الذاكرة الايقونية وعن طريقها يستطيع المستجيب ان يحصل على مدى يتراوح من (0–36) درجة، والدرجة الأخرى تعبر عن مجموع درجات المفحوص لتجارب الذاكرة الصدوية وعن طريقها يستطيع المستجيب ان يحصل على مدى درجات يتراوح بين (0–60) درجة. ان المجموع الكلي للذاكرة الحسية يتراوح بين (0 – 96) وبمتوسط قدره (48).

احتسبت الدرجات آليا فكل مستجيب يستطيع استرجاع فقرات الاختبار ويحصل على درجتين، وتظهر النتائج على الحاسب الآلي أمام كل محاولة لاختبار الذاكرة البصرية واختبار الذاكرة السمعية، إن مجموع الدرجات للتجارب البصرية تتراوح بين (0–36) ودرجات الذاكرة السمعية تقع بين مدى (0–60) وبالتالي يظهر المجموع الكلي للذاكرة الحسية بمجموع درجات الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية على شاشة الحاسوب الآلي بعد الانتهاء من الاختبار لكل طالب، وهذا التقدير الأحادي للمقياس هو التقدير نفسه المتبع من قبل الباحث العبيدي (2004) و المترجم عن لاهي (Lahey, 2002). بعد ان اصبح الاختباران صالحان للتطبيق النهائي قامت الباحثة

بتطبيقهما سويةً على عينة البحث وكان الوقت الذي اجري فيه الاختبار يتراوح بين (20–25) دقيقة.

رابعا: الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية بغية التحقق من أهداف البحث وهي:

- معامل ارتباط بيرسون لايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار في اختيار الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، ولحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار لكل من مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) واختبار الذاكرة الحسية، واستعمل كذلك لإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية.
- معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي فقرات الاختبار عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل الفا كرونباخ لايجاد ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر).
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) استعمل في حساب القوة التميزية للفقرات وحساب الفروق بين متوسط الدرجات حسب متغير الجنس (ذكور – إناث) وحسب متغير التخصص (علمي – إنساني).
- الاختبار التائي لعينة واحدة، وذلك للتعرف على مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية لكل من العينة الكلية وعينات الذكور والإناث العلمي والإنساني.
- الاختبار التائي لمعرفة دلالة معاملات الارتباط.
- معادلة الانحدار الخطي لمعرفة العلاقات الارتباطية للعوامل المفسرة ، ومدى إسهام المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع.

وقد استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية (Spss) لتحليل البيانات الخاصة بالبحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج

4

الفصل الرابع

عرض النتائج

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج وتناقشها ثم تفسرها وكذلك التوصيات والمقترحات، وفيما يأتي عرض لأهداف البحث ونتائجه.

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول: قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة.

1- عينة البحث الكلية:

أظهرت نتائج البحث الخاصة بالعينة البالغ عددها (300) طالباً وطالبة بأنّ المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) قد بلغ (49.6) درجة بانحراف معياري قدره (3.798) درجة ، على حين كان الوسط الفرضي (51) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، اتضح ان القيمة التائية المحسوبة (6.387) درجة ، وهذا يشير الى ان الفرق بين متوسط درجات العينة ومتوسط درجات المجتمع دال احصائي عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (299)، وان الفرق لمصلحة المتوسط الفرضي، وهذا يعني ان الأسلوب السائد لدى عينة البحث الكلية هو الأسلوب ببعده الحذر أكثر من الأسلوب المعرفي ببعده المجازفة. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الكلية	300	49.6	3.798	51	6.387	1.97	299	دال

2- قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

أظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (150) طالباً على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ، كان (52.3) درجة بانحراف معياري (2.335) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اتضح ان القيمة التائية المحسوبة (6.616) درجة ، وهذا يظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، والفرق لمصلحة عينة الذكور وهذا يعني ان الأسلوب السائد لدى عينة الذكور هو أسلوب المجازفة أكثر من أسلوب الحذر.

اما عينة الإناث البالغ عددهن (150) طالبة فقد كان الوسط الحسابي لدرجاتهن على ذات المقياس هو (47.27) درجة وبانحراف معياري (2.735) درجة ، وعند اختبار دلالة الفرق بين درجات الوسط الحسابي للإناث والوسط الفرضي للمقياس (51) ، باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، اتضح بان القيمة التائية المحسوبة (ـــ 16.704) درجة ، وهذا يظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، وان الفرق لمصلحة الوسط الفرضي وهذا يعني ان الأسلوب السائد لدى عينة الإناث هو الأسلوب الحذر. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات عينة الذكور ومتوسط درجات عينة الإناث والوسط الفرضي لمقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الذكور	150	52.3	2.335	51	6.616+	1.98	149	دال
الإناث	150	47.27	2.735	51	16.704-	1.98	149	دال

ولاختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور والوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث ، استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (27.497) درجة ، وهذا يشير الى ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298)، لمصلحة عينة الذكور ، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات عينة الذكور ومتوسط درجات عينة الإناث على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الذكور	150	52.3	2.335	27.497	1.97	298	دال
الإناث	150	47.27	2.735				

3- قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى العينة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي – إنساني)

بلغ الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصصات العلمية البالغ عددهم (150) طالباً وطالبة على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) (50.47) درجة وبانحراف معياري (3.022) درجة، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات هذه العينة والوسط الفرضي للمقياس، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، وأظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (ــ 2.148) درجة ، وهذا يشير الى ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) لمصلحة الوسط الفرضي للمقياس ، وهذه النتيجة تظهر ان عينة التخصص العلمي تستخدم الأسلوب الحذر أكثر مما تستعمل الأسلوب المجازفة.

اما عينة طلبة التخصص الإنساني فقد كان الوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس (50.05) درجة وبانحراف معياري (3.835) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي للمقياس. وجد ان القيمة التائية المحسوبة (ـ 3.0339) درجة ، وهذا يظهر ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، وان الفرق لمصلحة الوسط الفرضي للمقياس ، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات عينة طلبة التخصص العلمي ومتوسط درجات عينة طلبة التخصص الإنساني والوسط الفرضي لمقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
العلمي	150	50.47	3.022	51	ـ2.148	1.98	149	دال
الإنساني	150	50.05	3.835	51	ـ3.0339	1.98	149	دال

ولاختبار دلالة الفروق بين درجات الوسط الحسابي لعينة طلبة التخصص العلمي ودرجات الوسط الحسابي لعينة طلبة التخصص الإنساني تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (1.9667) درجة ، وهي ليست دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

الفروق بين درجات متوسطي عينة طلبة التخصصات العلمية وعينة طلبة التخصصات الإنسانية على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
العلمي	150	50.47	3.022				
الانساني	150	50.05	3.835	1.9667	1.97	298	غير دال

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني: الذي ينص على قياس الذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة

1- قياس الذاكرة الحسية لدى عينة البحث الكلية

حُسب المتوسط الحسابي لعينة البحث فبلغ (50.791) وبانحراف معياري مقداره (12.448). وعند مقارنته مع المتوسط النظري للمقياس البالغ (48) ، باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، فقد اتضح ان هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط العينة والمتوسط النظري. إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.883) وهي اكبر من القيمة الجدولية (1.97) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (299) وكان هذا الفرق لمصلحة متوسط عينة البحث ، أي ان مستوى الذاكرة الحسية لديهم جيد و الجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) لدى عينة البحث

العينة	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
300	50.791	12.448	48	299	3.8834	1.97	دال

2- **قياس الذاكرة الحسية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)**

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور والبالغ عددهم (150) طالباً على مقياس الذاكرة الحسية (51.425) درجة وبانحراف معياري (13.522) درجة ، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات عينة الذكور والوسط الفرضي للمقياس ، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (3.1023) درجة، وهذا يوضح ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، وان الفرق لمصلحة متوسط درجات عينة الذكور.

اما عينة الإناث والبالغ عددهن (150) طالبة ، فقد كان المتوسط الحسابي لدرجاتهن على المقياس ذاته (49.871) درجة وبانحراف معياري (11.243) ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث والوسط الفرضي للمقياس (48) ، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (2.0383) درجة ، وهذا يشير الى ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، وان الفرق لمصلحة متوسط درجات عينة الإناث أيضاً والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

الاختبار التائي بين متوسط درجات عينة الذكور ودرجات عينة الإناث

والوسط الفرضي لمقياس الذاكرة الحسية

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	150	51.425	13.522	48	149	3.1023	1.98	دال
اناث	150	49.871	11.243	48	149	2.0383	1.98	دال

ولاختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور والوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث ، استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (2.5197) درجة ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

الاختبار التائي بين متوسط درجات عينة الذكور ومتوسط درجات عينة الإناث على مقياس الذاكرة الحسية

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	150	51.425	13.522				
إناث	150	49.871	11.243	2.5197	1.97	298	دال

3- **قياس الذاكرة الحسية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)**

أظهر التحليل الإحصائي ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة التخصص العلمي البالغ عددهم (150) طالباً وطالبة على مقياس الذاكرة الحسية (51.879) درجة وبانحراف معياري قدره (13.607) درجة ، ولاختبار دلالة الفرق بين متوسط

درجات عينة التخصص العلمي والوسط الفرضي للمقياس ، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (3.593) درجة ، وهذا يشير الى ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) ، وان هذا الفرق لمصلحة وسط عينة التخصص العلمي ، وهذه النتيجة تشير الى ان الذاكرة الحسية لدى عينة التخصصات العلمية جيدة.

أما عينة التخصص الإنساني فقد كان الوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس نفسه (49.594) درجة وبانحراف معياري (12.050) درجة ، ولاختبار دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات هذه العينة والوسط الفرضي للمقياس ، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتبين ان القيمة التائية المحسوبة (1.6201) درجة اقل من القيمة التائية الجدولية (1.98) ، وهذا يشير الى ان الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (149) بالرغم من ان الوسط الحسابي لهذه العينة اكبر من الوسط الفرضي ، ما يعني ان الذاكرة الحسية لدى طلبة التخصصات الإنسانية اقل مما هي لدى طلبة التخصصات العلمية والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

الاختبار التائي لعينة واحدة بين متوسط درجات عينة التخصص العلمي ومتوسط درجات عينة التخصص الإنساني والوسط الفرضي لمقياس الذاكرة الحسية

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	الوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
العلمي	150	51.879	13.607	48	149	3.5939	1.98	دال
الإنساني	150	49.594	12.050	48	149	1.6201	1.98	غير دال

ولاختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص العلمي والوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة التخصص الإنساني ، استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، واتضح ان القيمة التائية المحسوبة (1.4843) درجة ، وهي

ليست دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

الاختبار التائي بين متوسط درجات عينة طلبة التخصص العلمي ومتوسط درجات عينة التخصص الإنساني على مقياس الذاكرة الحسية

العينة	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
العلمي	150	51.879	13.607	1.4843	1.97	298	غير دال
الإنساني	150	49.594	12.050				

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث: الكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية)

أ- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية للعينة الكلية

تحقيقاً للهدف الثالث الذي ينص على التعرف في العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية ، استعمل معامل ارتباط بيرسون وقد أوضحت النتائج ان هناك علاقة بين درجات الذاكرة الحسية والأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ، إذ بلغ معامل الارتباط (0.284) ، وعند استعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (7.4591) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

ودرجات الذاكرة الحسية لدى عينة البحث الكلية

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية	0.284	4591.7	1.97	298	دال

ب- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين درجات الذاكرة الحسية بحسب متغير الجنس (ذكور- إناث) فقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية لدى عينة الذكور (0.231) وعند استعمال الاختبار التائي لمعرفة دلالة معامل الارتباط ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (2.8911) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (148) والجدول (21) يوضح ذلك.

اما بالنسبة لعينة الإناث فقد بلغ معامل الارتباط فيها بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية (0.320) درجة ، ولدى استعمال الاختبار التائي لمعرفة دلالة معامل الارتباط ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (4.1343) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (148) والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

الجنس	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) والذاكرة الحسية	0.231	2.8911	1.98	148	دال
إناث	الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والذاكرة الحسية	0.320	4.1343	1.98	148	دال

نلاحظ مما تقدم ان النتائج تشير الى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية لدى عينيتي الذكور والإناث.

ج– العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

لإيجاد العلاقة بين متغيري الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) والذاكرة بحسب متغير التخصص (علمي – إنساني) ، استعمل معامل الارتباط بيرسون ، فبلغ معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية لعينة طلبة التخصص العلمي (0.270) درجة ، ولدى استعمل الاختبار التائي الخاص لمعرفة دلالة معامل ارتباط بيرسون ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.413) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) درجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148) والجدول (22) يوضح ذلك.

اما عينة التخصص الإنساني فقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية (0.324) درجة ولدى استعمال الاختبار التائي ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (4.1666) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (148) ، أي ان معامل الارتباط دال إحصائياً والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

التخصص	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
علمي	الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) والذاكرة الحسية	0.270	3.413	1.98	148	دال
إنساني	الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) والذاكرة الحسية	0.324	4.1666	1.98	148	دال

يتضح من الجدول اعلاه ان النتيجة تشير الى وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية لدى عينتي التخصص العلمي والإنساني.

2- الكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية.

أ- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية للعينة الكلية.

للتحقق من هذه العلاقة ، استعمل معامل ارتباط بيرسون ، وقد أوضحت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة –

الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية ، فبلغ معامل الارتباط (0.236)، ولدى استعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (4.192) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (23) يوضح ذلك.

جدول (23)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية لدى عينة البحث الكلية

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) والذاكرة الحسية السمعية	0.236	4.192	1.97	298	دال

ب– العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

للتعرف على العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث) فقد استعمال معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات هذين المتغيرين لدى عينة الذكور (0.236) ، ولدى اختبار معامل الارتباط الناتج بالاختبار التائي لمعرفة دلالته ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (2.957) درجة ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (148) والجدول (24) يوضح ذلك.

وبلغ معامل الارتباط بالنسبة لعينة الإناث بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية 00.265) ،وعند اختبار دلالته بالاختبار التائي ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.3434) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.98) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (148) والجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي 0المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

الجنس	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية السمعية	0.236	2.9573	1.98	148	دال
إناث	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية السمعية	0.265	3.3434	1.98	148	دال

ح- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية بحسب متغير التخصص (علمي – إنساني)، ان قيمة معامل الارتباط لعينة طلبة التخصص العلمي هي (0.227) وعند اختبار دلالته باستعمال الاختبار التائي وجد ان القيمة التائية المحسوبة (2.8356) درجة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (25) يوضح ذلك.

أما قيمة معامل الارتباط لعينة طلبة التخصص الإنساني فقد بلغت (0.286) ولدى اختبار دلالتها باستعمال الاختبار التائي ، بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.6310) درجة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (25) يوضح ذلك.

جدول (25)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية السمعية على وفق متغير التخصص (علمي – إنساني)

التخصص	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
علمي	الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) والذاكرة الحسية السمعية	0.227	2.8356	1.98	148	دال
إنساني	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية السمعية	0.286	3.6310	1.98	148	دال

3- الكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية

أ- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) و درجات الذاكرة الحسية البصرية للعينة الكلية

لإيجاد العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية للعينة البالغة (300) طالباً وطالبة ، استعمل معامل ارتباط بيرسون ، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.215) ، ولدى اختبار دلالة هذه القيمة باستعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.800) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.97) درجة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (298) والجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية لدى عينة البحث الكلية

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية البصرية	0.215	3.8003	1.97	298	دال

يتضح من الجدول أعلاه ان النتائج تشير الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية لدى عينة البحث الكلية.

ب- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وجد ان قيمة معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية لدى عينة الذكور قد بلغت (0.125) ، وعند استعمال الاختبار التائي الخاص باختبار دلالة معامل الارتباط ، وجد ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.5328) درجة ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (27) يوضح ذلك.

أما معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية لدى الإناث ، فبلغ (0.240) ، ولدى استعمال الاختبار التائي ، سجلت القيمة التائية المحسوبة درجة قدرها (3.007) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (27) يوضح ذلك.

جدول (27)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)

الجنس	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية البصرية	0.125	1.5328	1.98	148	دال
إناث	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية البصرية	0.240	3.007	1.98	148	دال

ح- العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية على وفق متغير التخصص (العلمي-الإنساني)

لإيجاد هذه العلاقة ، استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية لدى عينة طلبة التخصص العلمي ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لدى هذه العينة (0.208) درجة ، وبعد ان تم اختبار دلالة هذه القيمة باستعمال الاختبار التائي لمعامل ارتباط بيرسون ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (2.5870) درجة ، اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) ، عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (28) يوضح ذلك.

أما قيمة معامل الارتباط لدى عينة طلبة التخصص الإنساني بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية فقد بلغت (0.226) وبعد احتساب القيمة التائية باستعمال الاختبار التائي ، وجد انها بلغت (2.822) درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) ، عند مستوى دلالة (0.05) ، وبدرجة حرية (148) والجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

معامل الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية البصرية على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني)

التخصص	المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
علمي	الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) والذاكرة الحسية البصرية	0.208	2.5870	1.98	148	دال
إنساني	الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية البصرية	0.226	2.8224	1.98	148	دال

رابعاً: استكمالاً للهدف الثالث فقد حاول البحث الإجابة عن السؤال الآتي:ما مدى التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية؟

أما عن إمكانية التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية. ومن خلال احتساب معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية لدى عينة البحث وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، كما مرّ ذكره ، والذي بلغ (0.284) ، ولمعرفة نسبة إسهام المتغير المستقل الأسلوب المعرفي في التنبؤ بالمتغير التابع الذاكرة ، فقد أظهرت النتيجة ان قيمة معامل التحديد لعلاقة الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) بالذاكرة الحسية بلغت (0.0806)، وهذا يفسر ان (8٪) تقريباً من التباين يمكن إرجاعه الى الذاكرة الحسية والجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (29)

معامل الارتباط ومعامل التحديد بين الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) والذاكرة الحسية

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
0.284	0.0806	0.0781	5.047

وعندما استعمل تحليل الانحدار الخطي للتعرف على علاقة الأسلوب المعرفي بالذاكرة الحسية لنسبة التباين المفسر ، ظهر ان النسبة التائية المحسوبة (13.549) لنسبة التباين المفسر بالانحدار ، وهي اكبر من الجدولية (6.76) عند درجتي حرية (1،299) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) والجدول (30) يوضح ذلك.

جدول (30)

يبين نتائج الاختبار التائي لتحليل الانحدار الخطي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	النتيجة
الانحدار	1321.653	1	1321.653	13.549	6.76	دال عند 0.01
المتبقي	3337	299	97.539			

خامساً: تحقيقاً للهدف الخامس الذي ينص على التعرف على الفرق بين متوسط درجات مجموعتي المجازفين والحذرين في الذاكرة الحسية

حددت المجموعتان (المجازفون) و (الحذرون) وعلى النحو الآتي:

بعد ان طُبق مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) على عينة البحث البالغة (300) طالب وطالبة ، وصححت إجابات أفراد العينة ، رتب الأفراد بحسب مجموع درجاتهم من أعلى درجة التي تمثل الأسلوب المعرفي (المجازفة) الى أقل درجة التي تمثل الأسلوب المعرفي (الحذر) ، ثم حولت الدرجات الخام التي تم الحصول

عليها من هذا التطبيق الى درجات معيارية، واستبعد الطلبة الذين تراوحت درجاتهم المعيارية بين (+1) و (ـ1) ، فكان عددهم (156) طالباً وطالبة ، وكان عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم المعيارية أكثر من (+1) (75) طالباً وطالبة ، يمثلون الطلبة (المجازفين) ، وعدد الأفراد الذين كانت درجاتهم المعيارية أقل من (ـ1) (69) طالباً وطالبة يمثلون الطلبة (الحذرين) ، وبعد ان أصبح لدينا مجموعتان ، استخرج الفرق بينهما في الذاكرة الحسية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين مجموعة (المجازفين) ومجموعة (الحذرين) في الذاكرة الحسية ، وكما يأتي:

أُحتسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ، فبلغ الوسط الحسابي لمجموعة المجازفين (55.9375) درجة ، بانحراف معياري قدره (10.5492) على حين بلغ المتوسط الحسابي للحذرين (46.2500) درجة بانحراف معياري قدره (11.5591) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، بلغت القيمة التائية (17.4923) ، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) ، عند مستوى (0.05) ، وبدرجة حرية (142) ، أي ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين ولمصلحة متوسط المجازفين ، وكما موضح في الجدول (31).

جدول (31)

الاختبار التائي بين متوسط درجات المجازفين ومتوسط درجات الحذرين على مقياس الذاكرة الحسية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
المجازفين	75	55.9375	10.5492				
الحذرين	69	46.2500	11.5591	17.4923	1.98	142	دالة

وبالنسبة للفرق بين المجموعتين في الذاكرة الحسية السمعية ، فقد بلغت القيمة التائية (13.1778) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (142) ، مما يعني ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين

المعرفيين (المجازفة-الحذر) ولمصلحة متوسط درجات المجازفين البالغ (36.3513) وهو اكبر من متوسط درجات الحذرين البالغ (30.03) على مقياس الذاكرة الحسية السمعية ، وكما موضح في الجدول (32).

جدول (32)

الاختبار التائي بين متوسط درجات المجازفين ومتوسط درجات الحذرين في الذاكرة الحسية (السمعية)

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
المجازفين	75	36.5313	8.3395	13.17788	1.98	142	دالة
الحذرين	69	30.0313	9.1985				

اما بالنسبة للفرق بين المجموعتين في الذاكرة الحسية البصرية ، فقد بلغت القيمة التائية (7.8050) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية .(1.98) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (142) ، أي ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين المعرفيين ، ولمصلحة متوسط درجات المجازفين (19.4063) وهو اكبر من متوسط درجات الحذرين (16.2188) في الذاكرة الحسية البصرية والجدول (33) يوضح ذلك.

جدول (33)

الاختبار التائي بين متوسط درجات المجازفين ومتوسط درجات الحذرين في الذاكرة الحسية (البصرية)

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
المجازفين	75	19.4063	5.2723				
الحذرين	69	16.2188	6.7906	7.8050	1.98	142	دالة

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالهدف الأول قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة:

1- أظهرت النتائج ان عينة البحث من طلبة الجامعة ، تستعمل الأسلوب المعرفي ببعده الحذر أكثر من الأسلوب المعرفي ببعده المجازفة ، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (سليمان ، 1996) ودراسة (خزعل ، 2002) و دراسة (Kogan & Wallach, 1964) ودراسة (Billy, 1994) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري ، فقد أشارت (Carny, 1975) ان هناك علاقة عكسية بين شعور الفرد بالخوف وسلوك المجازفة ، وان الحذرين هم أكثر قلقاً من المجازفين ، وعليه فان غالبية الطلبة من عينة البحث يميلون الى الحذر ، لافتقادهم للأمن النفسي بسبب الظروف الحالية التي يعيشها المجتمع العراقي من افتقار الأمن والاستقرار ، والتي عكست بظلالها القاتمة على نفسية الطلبة ، ما يجعلهم يعيشون حالة من القلق والترقب والحذر.

2- أما فيما يخص قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) فقد أشارت النتائج الى ان عينة الذكور من طلبة الجامعات ، تتجه نحو الأسلوب المعرفي ببعده المجازفة ، أكثر من الأسلوب

المعرفي ببعده الحذر ، في حين تتجه عينة الإناث الى الأسلوب المعرفي ببعده الحذر ، وان الفروق دالة إحصائياً لمصلحة الذكور ، وان هذه النتيجة تتفق مع دراسة (عبد الصاحب ، 1995) ودراسة (سليمان ، 1996) وتفسير ذلك يعزى الى التنشئة الاجتماعية ، فالمجتمع يشجع الذكور على الاستقلالية ، وحرية الرأي ، وإصدار القرارات ، أكثر من تشجيعه للإناث. هذا ما أشار اليه جيلفورد الى ان الذكور في المرحلة الجامعية أكثر قدرة على خوض المغامرات ويمتلكون الثقة في إصدار القرارات ، وخاصة تلك التي تتحدى قدراتهم أكثر من الإناث في نفس المرحلة (Guilford, 1980: 725).

3- وتشير النتائج المتعلقة بقياس الأسلوب المعرف (المجازفة – الحذر) على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي – إنساني). وان العينتين من التخصصات العلمية والتخصصات الانسانية هما من ذوي البعد الحذر ، وان الفرق بينهما غير دال إحصائياً ، وان هذه النتيجة تختلف مع دراسة (عبد الصاحب ، 1995) ودراسة (سليمان ، 1996) و دراسة (خزعل ، 2002)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة الى قصور في دور الجامعة من ناحية المناهج وطرق التدريس ، إذ أصبح دور الجامعة في ظل الظروف الحالية يقتصر فقط على المنهج النظري ، دون تطبيق او تجريب ومناهج التدريس القائمة حالياً لا تأخذ بنظر الاعتبار القدرات العقلية للطلبة ، او قابليتهم على استيعاب المعلومات في ضوء نضجهم الفكري وهي لا تلبي متطلبات المجتمع المتنامية مما أدى الى اتساع الهوة بين ما يدرسه الطالب وما يتحقق منه في واقعه العملي ، هذه الظروف مجتمعة أدت الى تراجع المستوى العلمي وانحساره لدى الطلبة وبالتالي الى ضعف مستوى الخريجين من الاختصاصات العلمية والإنسانية بسبب ضعف إعدادهم وتكوينهم العلمي.

ثانياً: مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالهدف الثاني قياس الذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة.



1- أظهرت النتائج ان عينة البحث من طلبة الجامعة تمتاز بمستوى جيد في الذاكرة الحسية وبدرجة أعلى من المتوسط وبدلالة إحصائية وبمستوى أكثر من المستوى الذي أشارت إليه النظريات في مدى كفاية الذاكرة الحسية ،وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (العبيدي ، 2004) ويمكن تفسير هذه النتيجة ان طلبة الجامعة يمتلكون قدرات عقلية جيدة من حيث استقبال ، وتعرف، وانتباه، و إدراك ، واسترجاع. وهذه العمليات هي أساس النشاط العقلي والمعرفي والتي يمكن من خلالها التنبؤ بمستقبل الطالب ومدى نجاحه في حياته العلمية والعملية ، في حال توفرت له ظروف تعليمية وبيئية مناسبة.

2- وتشير النتائج المتعلقة بقياس الذاكرة الحسية على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) ان مستوى الذاكرة الحسية جيدة لدى الذكور والإناث على حد سواء. وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة الذكور وهذه النتائج تختلف مع دراسة (الشريف ومصطفى ، 1999) ودراسة (آدم ، 2006) ودراسة (أغنيسكي وتار ، 2006) ودراسة (شيلتون ومكنهار ، 2001) ودراسة (هو لينفوورث وهندرسون ، 2002) والتي أظهرت نتائج هذه الدراسات انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذاكرة الحسية بين الذكور والإناث.

3- وتشير النتائج المتعلقة بقياس الذاكرة الحسية على وفق متغير التخصص (علمي وإنساني) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) وبين التخصصات العلمية والإنسانية على السواء.

ثالثاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالهدف الذي يكشف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية (السمعية – البصرية):

1- أظهرت النتائج ان هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) والذاكرتين السمعية والبصرية كل على حده لدى عينة البحث من طلبة الجامعة.

2- أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية (السمعية-البصرية) والذاكرتين السمعية والبصرية كل على حدة لدى عينة البحث من الذكور والإناث على السواء.

3- كما أظهرت النتائج ان هناك علاقة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) وبين الذاكرتين السمعية والبصرية كل على حدة لدى عينتي طلبة التخصص العلمي والإنساني على السواء.

رابعاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة حول مدى التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية!

أشارت النتائج الى إمكانية التنبؤ بالعلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية ، ان نحو (8٪) تقريباً من التباين يمكن إرجاعه الى الذاكرة الحسية وعند استعمال معامل الانحدار الخطي اتضح بأنه يمكن التنبؤ بالمتغير التابع (الذاكرة الحسية) من خلال المتغير المستقل الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر).

خامساً: أثبتت النتائج ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرة الحسية لمصلحة المجازفين ، أي ان المجازفين يتمتعون بذاكرة حسية أعلى مستوى من الذاكرة الحسية لدى الحذرين.

أظهرت النتائج ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرتين (السمعية) و (البصرية) كل على حدة لمصلحة المجازفين وهذا يدل على ان الطلبة من ذوي الأسلوب المجازفة يفضلون معالجة المعلومات بالطريقة السمعية و البصرية أكثر من الطلبة الحذرين.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج يمكن استنتاج ما يأتي::

1- أظهرت النتائج ان الأسلوب السائد لدى عينة البحث من طلبة الجامعة هو الحذر.

2- كشفت نتائج البحث ان طلبة الجامعة من الذكور يمتازون بأسلوب المجازفة على حين ان أسلوب الطالبات هو الحذر، وعند التعرف على الفروق بين الجنسين وجد ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب المجازفة لمصلحة الذكور.

3- كما اتضح ان الطلبة من الاختصاصات العلمية والإنسانية يمتازون بأسلوب الحذر وان الفرق بينهما غير دال إحصائياً.

4- أظهرت النتائج ان غالبية عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم مستوى جيد في الذاكرة الحسية.

5- أظهرت النتائج ان مستوى الذاكرة الحسية جيد لدى عينتي الذكور والإناث وان الفرق بينهما دال إحصائياً لمصلحة الذكور.

6- أظهرت النتائج ان مستوى الذاكرة الحسية جيد لدى عينة البحث من الاختصاصات العلمية والإنسانية وان الفرق بينهما دال إحصائياً لمصلحة الاختصاصات العلمية.

7- أظهرت النتائج ان هناك علاقة موجبة دالة احصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) وبين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين الذاكرتين (السمعية) و (البصرية) لدى عينة البحث.

8- أظهرت النتائج ان هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والذاكرة الحسية وكذلك بين الأسلوب المعرفي (المجازفة

– الحذر) وبين الذاكرتين (السمعية) و (البصرية) لدى عينتي الذكور والإناث.

9- كشفت النتائج ان هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وبين الذاكرة الحسية والأسلوب المعرفي والذاكرتين (السمعية) و (البصرية) لدى عينتي البحث من التخصصات العلمية والإنسانية.

10- أظهرت النتائج ان 8٪ من التباين يمكن إرجاعه الى الذاكرة الحسية وعند استعمال معامل الانحدار الخطي اتضح انه يمكن التنبؤ بالمتغير التابع (الذاكرة الحسية) من خلال المتغير المستقل (الأسلوب المعرفي).

11- أظهرت النتائج ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرة الحسية لمصلحة المجازفين.

12- أظهرت النتائج ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (المجازفين) و (الحذرين) في الذاكرتين (السمعية) و(البصرية) لمصلحة المجازفين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

1- الإفادة من مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) للكشف عن الطلبة المجازفين والحذرين في عملية الإرشاد والتوجيه النفسي لغرض تعديل سلوك الطلبة تجاه المواقف التعليمية او مواقف الحياة المختلفة ، وتعزيز سلوك المجازفة المدعومة بخطوات علمية مدروسة ، وتدريب الطالب الحذر على تخطي الحواجز النفسية وعدم التردد في اتخاذ قراراته وزيادة ثقته بنفسه والتكيف الصحيح مع البيئة.

2- إعطاء دور أعمق للإرشاد التربوي والنفسي في المرحلة الجامعية ، وتزويد المرشد التربوي بمقاييس للكشف عن الأساليب المعرفية وتقويمها ضمن مبدأ الفروق الفردية وتشجيع البحوث العلمية لتعديل سلوك الطلبة بما يتلاءم مع التقدم العلمي.

3- إحداث تغيرات جذرية لمناهج وطرائق التدريس في المرحلة الجامعية واعتماد الأساليب الحديثة ، وعرض المعلومات بالطريقتين السمعية والبصرية ، والابتعاد عن الطرق التقليدية ، وإتباع المنهج العلمي القائم على التحليل والاستنتاج في كافة الأنشطة التعليمية وفي إعداد الأسئلة الامتحانية.

4- الاستفادة من اختبار الذاكرة الحسية للكشف عن الطلبة الذين يفضلون معالجة المعلومات بالطريقة السمعية والطلبة الذين يفضلون معالجة المعلومات بالطريقة البصرية ، لتوفير ظروف تعليمية أكثر ملاءمة لهم.

5- الاهتمام بالوسائل (السمعية – البصرية) التي توفرها التكنولوجيا الحديثة في عرض المعلومات باستعمال الحاسوب الآلي ، و (Data Show) جهاز عرض المعلومات ، والعارضة السينمائية في عرض الأفلام العلمية مما يساعد على إثراء ثقافة الطلبة وتسهيل عملية التعلم.

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1- علاقة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) بمتغيرات أُخر لم يتناولها البحث الحالي ، كالذكاء ، والقدرة على اتخاذ القرارات ، والتحصيل الأكاديمي ، والمستوى الثقافي ، والمستوى الاجتماعي ...الخ.

2- دراسة علاقة الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) بمتغيرات أُخر لم يتناولها البحث الحالي ، كالذكاء العاطفي ، والاتزان الانفعالي ، وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي ...الخ.

3- إجراء دراسات وبحوث مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أُخر كالمرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية الأكاديمية والمهنية.

4- إجراء دراسة علمية عن أثر التدريب في تعديل سلوك المجازفة المتسرعة او الحذر المتردد

5- إجراء دراسة علمية عن رفع كفاية الذاكرة الحسية (السمعية – البصرية) لدى الطلبة بمختلف المراحل او لدى شرائح المجتمع المختلفة.

الملاحق

5

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الملحق (1)

أسماء الأساتذة الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس مرتبة بحسب الحروف الأبجدية والدرجة العلمية:

ت	اللقب العلمي	اسم الاستاذ	القسم	الكلية	الجامعة
1	أ.د.	سميرة موسى البدري	علم النفس	التربية للبنات	بغداد
2	أ. د.	شاكر مبدر جاسم	=	=	=
3	أ. د.	محمود كاظم محمود	ارشاد نفسي	التربية	المستنصرية
4	أ. د.	وهيب مجيد الكبيسي	علم النفس	آداب	بغداد
5	أ.	دحام الكيالي	علم النفس	التربية للبنات	بغداد
6	أ. م. د.	حيدر كريم سكر	علم النفس	التربية	المستنصرية
7	أ. م. د.	عبد الزهرة باقر	علم النفس	التربية للبنات	بغداد
8	أ. م. د.	ليلى النعيمي	علم النفس	التربية للبنات	بغداد
9	أ. م. د.	نشعة كريم عذاب	علم النفس	تربية	المستنصرية
10	م. د.	حازم بدري احمد	ارشاد نفسي	تربية	المستنصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الملحق (2)

استطلاع آراء المحكمين بصلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة.

الأستاذ الفاضل........................... المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة دراسة (الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث بناء اداة لقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة ودراية في هذا المجال ، لذا تتوجه الباحثة اليكم راجية منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم في صدق كل فقرة من الفقرات المقترحة لقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة -الحذر) حيث يعني هذا الأسلوب بأنه مفهوم لدراسة الفروق الفردية بين الأفراد في طبيعة تعاملهم مع مواقف الحياة فالمجازفون هم الأكثر ميلاً للمغامرة وتحدي المجهول واقتناص الفرص تحقيقاً لأهدافهم وهم أكثر ثقة وقدرة على اتخاذ القرارات من الحذرين الذين يميلون الى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أية مغامرة مهما كانت فائدتها او مردودها عالياً ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول او تجريبه بل يفضلون المواقف التقليدية والمألوفة. والآن بين يديك استاذي الفاضل تعليمات الأداة ومجموعة فقراتها التي تحمل بديلين يمثل البديل (م)

أسلوب المجازفة ويمثل (ح) أسلوب الحذر ..يرجى بعد قراءتها وضع علامة (√) في حقل (صالحة) إن ارتأيتم إنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه ، أما اذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو ان يكون في حقل الملاحظات ولكم من الباحثة فائق الشكر والتقدير على تعاونكم معها لإنجاح هذه الدراسة.

طالبة الماجستير
حزيمة كمال عبد المجيد عبد الحميد
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات – جامعة بغداد

المقياس بصورته الأولية والذي قدم للتحليل الإحصائي

1	اذا واجهتني امور تخص مستقبلي فاني:	اتخذ قراري بنفسي (م) أميل الى استشارة الاخرين (ح)
2	أشعر بأني اجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون:	بالمواقف التقليدية (ح) المواقف المتجددة (م)
3	اذا نبهني احد الأشخاص المقربين على خطأ ما فاني:	أرفض الاعتراف بالخطأ (م) أتقبل ذلك واراجع نفسي (ح)
4	اذا طلب مني التحضير لأداء الامتحان في مادة ما خلال اسبوع فاني:	أدرس بتأن حسب الوقت المتاح (ح) أدرس بأقصى سرعة حينما يداهمني الوقت (م)
5	اذا اردت تحقيق هدفاً ما فاني:	اقتنص الفرص لتحقيقه (م) اختار الطرق المضمونة لتحقيقه (ح)
6	عندما اريد القيام بزيارة صديق لي فاني:	اعلمه مسبقاً بموعد الزيارة (ح) أفاجئه بزيارتي له (م)
7	اذا واجهتني امور جديدة فاني:	أتقبلها على الفور (م) أتردد في قبولها (ح)
8	اذا كان أغلب زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة ما فاني افضل:	أداء الامتحان والانتهاء منه بغض النظر عن النتائج (م) تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه (ح)
9	اذا ذهبت الى السوق لشراء ملابس لي فاني:	اشتري ملابس ذات طابع مألوف (ح) أشتري ملابس ذات طابع حديث وان لم يكن مألوفاً (م)
10	اذا سمعت اخباراً من صديق فاني:	اصدق كل ما يقوله (م) أحاول التأكد اولاً (ح)
11	اذا واجهني موقف يثير غضبي فاني	أتمالك اعصابي (ح) أعبر عن غضبي مباشرة (م)
12	اذا كلفت بعمل ما فاني:	أؤديه بنشاط كبير (م) لا أبدي نشاطاً في تنفيذه (ح)
13	اذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم اجد مالاً يكفيني فاني:	أنتظر حتى اتمكن من شرائها (ح) أقوم بشرائها فوراً حتى لو اقترضت ثمنها (م)

14	اذا طلب مني اعداد بحث في مجال تخصصي فاني:	أختار أي مصدر يتوفر لدي (م) أبحث عن المصادر ذات العلاقة واختار ما يتناسب مع البحث (ح)
15	اذا مدحني استاذي عن عمل أنجزته فاني:	أشعر اني دائماً بحاجة للدعم والتشجيع (ح) أشعر بثقة عالية بالنفس (م)
16	اذا دار امامي نقاش في مواضيع يكون امامي فيها قليل فاني:	أساهم بحماس معهم (م) ألتزم الصمت واستمع (ح)
17	اذا وجه لي احد الزملاء انتقاداً لسبب ما فاني:	التزم الهدوء وأرد بالوقت المناسب (ح) أقوم بردة فعل سريعة (م)
18	اذا حصل تصرف خاطئ من صديق فاني:	أقوم بالتنبيه عليه مباشرة (م) أتردد بالتنبيه عليه (ح)
19	اذا كان للاخرين رأياً يختلف عن آرائي:	لا أفصح عن آرائي (ح) أحاول اثبات صحة آرائي (م)
20	اذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في الصف فاني:	أتحمل مسؤولية حلها (م) أترك حلها لغيري (ح)
21	أحب ان اشارك بالألعاب التي تنطوي على:	التفكير والتحليل (ح) الاثارة والمجازفة (م)
22	اذا عرض امامي برنامج تلفزيوني فاني:	أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته (ح) أحكم عليه من أول وهلة (م)
23	اذا طلب مني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجهها فاني:	أجد له حلول سريعة (م) أبحث له عن حلول مضمونة (ح)
24	اذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف اجابتها فاني:	لا اجيب عنها (أتركها) (ح) جيب عنها بتخمين الاجابة (م)
25	اذا التقيت باشخاص لاول مرة فاني:	اندمج معهم واطلعهم على اموري الشخصية (م) أتريث واحاول التعرف عليهم اولاً (ح)
26	في اثناء تأديتي للامتحان فاني:	افكر في اجابة كل سؤال قبل البدء بالاجابة (ح) أجيب عن الاسئلة فور الانتهاء من قراءتها (م)
27	وفي اثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فاني:	أتقدم باتجاه الحدث لمعرفة ما يجري (م) استمر بعملي واتابع ما يجري عن بعد (ح)
28		تغير متجدد لنمط حياتي (م)

		استقرار وثبات لنمط حياتي (ح)
29	ينظر الناس الي على اني انسان:	متصلب بالرأي (ح) مرن بالرأي (م)
30	اذا كنت مدعواً لوليمة وقدم لي طعاماً ام ألفه فاني:	أتذوقه اولاً ومن ثم اقرر تناوله (ح) اتناوله مباشرة (م)
31	اذا واجهتني عقبة ما فاني:	احلها بالاعتماد على نفسي (م) اطلب مساعدة الآخرين (ح)
32	يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة:	اخذ منها ما يلائمني (م) أتقيد بها جميعاً (ح)
33	اذا عرض علي الاشتراك بمشروع ما فاني:	لا أشترك إلا اذا كان المردود عالياً (م) اشترك اذا كان الربح قليلاً ومضموناً (ح)
34	يصفني زملائي باني:	متأني بقراراتي (ح) مندفع بقراراتي (م)
35	يصفني زملائي باني امتلك:	تقدير ضعيف لذاتي (ح) تقدير عالي لذاتي (م)
36	في حياتي الاجتماعية احب ان اكون:	ضمن الجماعة ولا احب التميز عنهم بشيء (ح) ماسكاً بزمام الأمور ومبادراً ونجماً اجتماعياً (م)
37	غالباً ما تتسم علاقتي مع الزملاء:	الانفتاح والمشاركة (م) اجد صعوبة بالانفتاح والمشاركة (ح)
38	اذا كنت التقي بمجموعة من الأصدقاء فاني:	اضفي جواً من المرح على الأجواء المملة (م) أجد صعوبة بالاندماج معهم (ح)

الملحق (3)

الفقرات التي حذفت من مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

أولاً: الفقرات التي حذفت لانها لم تحصل على موافقة الخبراء بنسبة 100٪ وهي فقرتين:

الفقرة رقم (37): غالباً ما تتسم علاقتي مع الزملاء:

1. الانفتاح والمشاركة
2. اجد صعوبة بالانفتاح والمشاركة

والفقرة رقم (38): اذا كنت التقي مجموعة من الأصدقاء:

1. اضفي جواً من المرح على الاجواء المملة
2. اجد صعوبة بالاندماج معهم

ثانياً: الفقرات التي حذفت لانها لم تكن دالة احصائية وهي فقرتين:

الفقرة رقم (12): اذا كلفت بعمل ما فاني:

1. اؤديه بنشاط كبير
2. لا ابدي نشاطاً في تنفيذه

والفقرة رقم (21): احب ان اشارك في الألعاب التي تنطوي:

1. التفكير والتحليل
2. الاثارة والمجازفة

ملحق (4)

المقياس بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد

نضع بين أيديكم مجموعة من المواقف (الفقرات) التي تعكس بعض الآراء والمعتقدات والأساليب التي تهدف الباحثة من خلال إجابتكم عليها للوقوف على مواقفكم الحقيقية بشأنها لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص لتطوير العملية التربوية بشكل عام ولكونكم تمثلون شريحة مهمة ومستوى متقدم من الوعي والمعرفة.

ونظراً لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم ، لذا تأمل الباحثة تعاونكم معها في الاجابة عن جميع هذه المواقف بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها وذلك من خلال وضع إشارة (√) على احد البديلين لكل موقف من مواقف هذه الأداة ، علماً انه لا توجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم العلمي

طالبة الماجستير

حزيمة كمال عبد المجيد

قسم التربية وعلم النفس

كلية التربية للبنات – جامعة بغداد

1	اذا واجهتني امور تخص مستقبلي فاني:	اتخذ قراري بنفسي أميل الى استشارة الاخرين
2	أشعر بأني اجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون:	بالمواقف التقليدية المواقف المتجددة
3	اذا نبهني احد الأشخاص المقربين على خطأ ما فاني:	أرفض الاعتراف بالخطأ أتقبل ذلك وأراجع نفسي
4	اذا طلب مني التحضير لأداء الامتحان في مادة ما خلال اسبوع فاني:	أدرس بتأن حسب الوقت المتاح أدرس بأقصى سرعة حينما يداهمني الوقت
5	اذا اردت تحقيق هدفاً ما فاني:	اقتنص الفرص لتحقيقه اختار الطرق المضمونة لتحقيقه
6	عندما اريد القيام بزيارة صديق لي فاني:	اعلمه مسبقاً بموعد الزيارة أفاجئه بزيارتي له
7	اذا واجهتني أمور جديدة فاني:	أتقبلها على الفور أتردد في قبولها
8	اذا كان أغلب زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة ما فاني افضل:	أداء الامتحان والانتهاء منه بغض النظر عن النتائج تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه
9	اذا ذهبت الى السوق لشراء ملابس لي فاني:	اشتري ملابس ذات طابع مألوف أشتري ملابس ذات طابع حديث وان لم يكن مألوفاً
10	اذا سمعت أخباراً من صديق فاني:	اصدق كل ما يقوله ب - أحاول التأكد اولاً
11	اذا واجهني موقف يثير غضبي فاني:	أتمالك اعصابي أعبر عن غضبي مباشرة
12	اذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم اجد	أنتظر حتى اتمكن من شرائها

	مالاً يكفيني فاني:	أقوم بشرائها فوراً حتى لو اقترضت ثمنها
13	اذا طلب مني اعداد بحث في مجال تخصصي فاني:	اختار أي مصدر يتوفر لديّ أبحث عن المصادر ذات العلاقة واختار ما يناسب البحث
14	اذا مدحني استاذي عن عمل أنجزته فاني:	أشعر اني دائماً بحاجة للدعم والتشجيع ب- أشعر بثقة عالية بالنفس
15	اذا دار امامي نقاش في مواضيع يكون امامي فيها قليل فاني:	أساهم بحماس معهم ألتزم الصمت واستمع
16	اذا وجه لي احد الزملاء انتقاداً لسبب ما فاني:	التزم الهدوء وأرد بالوقت المناسب أقوم بردة فعل سريعة
17	اذا حصل تصرف خاطئ من صديق فاني:	أقوم بالتنبيه عليه مباشرة أتردد بالتنبيه عليه
18	اذا كان للآخرين رأياً يختلف عن آرائي:	لا أفصح عن آرائي أحاول إثبات صحة آرائي
19	اذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في الصف فاني:	أ- أتحمل مسؤولية حلها أترك حلها لغيري
20	اذا عرض امامي برنامج تلفزيوني فاني:	أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته أحكم عليه من أول وهلة
21	اذا طلب مني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجهها فاني:	أجد له حلول سريعة أبحث له عن حلول مضمونة
22	اذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف اجابتها فاني:	لا اجيب عنها (أتركها) أجيب عنها بتخمين الاجابة
23	اذا التقيت بأشخاص لأول مرة فاني:	اندمج معهم وأطلعهم على أموري الشخصية أتريث واحاول التعرف عليهم اولاً

24	في أثناء تأديتي للامتحان فاني:	أفكر في إجابة كل سؤال قبل البدء بالاجابة أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها
25	وفي اثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فاني:	أتقدم باتجاه الحدث لمعرفة ما يجري استمر بعملي وأتابع ما يجري عن بعد
26	أتطلع لتحقيق:	تغير متجدد لنمط حياتي استقرار وثبات لنمط حياتي
27	ينظر الناس الي على اني انسان:	متصلب بالرأي مرن بالرأي
28	اذا كنت مدعواً لوليمة وقدم لي طعاماً ام ألفه فاني:	أتذوقه اولاً ومن ثم أقرر تناوله أتناوله مباشرة
29	اذا واجهتني عقبة ما فاني:	احلها بالاعتماد على نفسي اطلب مساعدة الآخرين
30	يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة:	اخذ منها ما يلائمني أتقيد بها جميعاً
31	اذا عرض علي الاشتراك بمشروع ما فاني:	لا أشترك إلا اذا كان المردود عالياً اشترك اذا كان الربح قليلاً ومضموناً
32	يصفني زملائي باني:	متأني بقراراتي مندفع بقراراتي
33	يصفني زملائي باني امتلك:	تقدير ضعيف لذاتي تقدير عالي لذاتي
36	في حياتي الاجتماعية أحب ان أكون:	ضمن الجماعة ولا أحب التميز عنهم بشيء ماسكاً بزمام الأمور ومبادراً ونجماً اجتماعياً

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية للبنات

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الماجستير

الملحق (5)

استطلاع آراء المحكمين بصلاحية فقرات مقياس الذاكرة الحسية (السمعية- البصرية)

الأستاذ الفاضل.......................... المحترم

يرمي هذا البحث الحالي الى تبني مقياس (مجموعة تجارب) للذاكرة الحسية لاستخدامه في البحث الموسوم (الأسلوب المعرفي المجازفة- الحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة المقياس المعرب عن مقياس لاهي* (Lahey, 2000) في الذاكرة الحسية من قبل (العبيدي ، 2004) في الذاكرة الحسية وذلك بالاستعانة بتقنيات الحاسوب لهذا الغرض.

والذاكرة الحسية هي المخزن الذي يحتفظ بالمعلومات غير معالجة نسبياً فترة وجيزة من الزمن ريثما يتم تحويلها وترميزها والاحتفاظ بها واسترجاعها في المواقف

* ولد البرفسور بنجامين لاهي (Dr. Benjamin B. Lahey) في ولاية فلوريدا وتخرج من جامعة نورث كارولينا (North Carolina) حصل على شهادة الدكتوراه من جامعة شيكاغو وحالياً يعمل استاذاً فيها. من مؤلفاته كتاب (Serious Emotional Problems) ومؤلف آخر تناول فيه مقياس الذاكرة الحسية (Psychologyan Introduction)

التعليمية أما فترة الاحتفاظ لا تتجاوز أجزاء الثانية للإشارات المرئية وأكثر من ثانيتين للإشارات السمعية (Sprling, 1960).

أرجو تفضلكم بالاطلاع على هذا المقياس وبيان أرائكم ومقترحاتكم في كل لوحة من اللوحات المكونة للمقياس ، والمبينة في الجدول المرفق ، هذا وتقبلوا فائق الشكر والتقدير لتعاونكم العلمي.

طالبة الماجستير

حزيمة كمال عبد المجيد عبد الحميد

السادة المحكمين الأفاضل ... بالنظر للمكانة المرموقة التي تتمتعون بها ، يرجى بيان رأيكم في صلاحية محتوى التجارب التي وضعت لقياس الذاكرة الحسية البصرية ومحاولاتها والذاكرة الحسية البصرية ومحاولاتها في قياس ما وضعت لقيامه ، عن طريق وضع علامة (√) تحت مناسبة في حالة مناسبة التجارب ومحاولاتها في قياس ما وضعت لقياس ، أما إذا كانت التجارب او محاولاتها غير مناسب فيرجى وضع الإشارة نفسها تحت (غير مناسبة) كما يرجى تعديل التجارب اذا كانت تحتاج الى تعديل من حيث البناء وكما مبين في أدناه مع الشكر الجزيل.

رقم التجربة	المحاولة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
الأولى في الذاكرة البصرية	الأولى			
	الثانية			
الثانية في الذاكرة البصرية	الأولى			
	الثانية			
	الثالثة			
الثالثة في الذاكرة السمعية	الأولى			
	الثانية			
الرابعة في الذاكرة السمعية	الأولى			
	الثانية			
الخامسة في الذاكرة السمعية	الأولى			

الملحق (6)

تعليمات مقياس الذاكرة الحسية

عزيزتي الطالبة...عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد

ترمي الباحثة الى قياس قدرتك على استرجاع المعلومات وذلك عن طريق قياس الذاكرة الحسية. فالذاكرة الحسية هي سبيلك الى ترتيب أفكارك وخزن المعلومات في ذاكرتك ليسهل استرجاع بالوقت المناسب. وذلك من خلال إجراء اختبارات عدة من على شاشة الحاسوب ليتسنى للباحثة التعرف على ذاكرتك الحسية اولاً ولإكمال متطلبات البحث ثانياً، اما التجارب فهي على نوعين الأول لقياس الذاكرة الحسية البصرية متكونة من تجربتين و خمس محاولات والثاني لقياس الذاكرة الحسية السمعية ومتكونة من ثلاثة تجارب وخمس محاولات ايضاً وسيتم عرض التعليمات الخاصة بكل تجربة على شاشة الحاسوب المطلوب منك ان تقرأها بدقة وتركيز وبعدها وعندما تجد نفسك جاهزاً لإجراء الاختبار اضغط على كلمة {ابدأ} الظاهرة على شاشة الحاسوب وبعد ان تظهر اللوحة التي تحتوي على (12) حرفاً تثبت نظرك عليها لانها ستختفي بعد اقل من ثانية لتظهر لوحة بيضاء عليك استرجاع اكبر عدد ممكن من الحروف وعند الانتهاء اضغط على كلمة {التالي} لإجراء التجربة التالية ، أما بالنسبة لتعليمات اختبار الذاكرة الحسية السمعية فهي ان تستمع بإصغاء شديد وباسترخاء للحروف او الكلمات او الجمل التي ستسمعها من خلال هاتف الأذن (Headphones) المثبت على أذنيك. وعندما تجد نفسك جاهزاً سجل ما ستسمعه في أذنيك اليمنى او اليسرى في التجارب الثالثة والرابعة وسجل ما ستسمعه في كلتا أذنيك وحسب الأسئلة التي ستوجه إليك في التجربة الخامسة.

ملاحظة هامة: يرجى بعد الانتهاء من استرجاع الحروف الضغط على كلمة {النتيجة} حتى تتعرف بدقة على نتيجة استجابتك في كل محاولة من المحاولات العشرة. وقبل الانتقال الى المحاولة التالية.

طالبة الماجستير

حزيمة كمال عبد المجيد

كلية التربية للبنات – جامعة بغداد

استمارة المعلومات

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

لأغراض البحث العلمي نرجو ملء المعلومات المطلوبة مما يأتي:

الجنس	ذكر	انثى
التخصص	علمي	انساني

تجارب الذاكرة الحسية (السمعية –البصرية) على الحاسوب الآلي

أولاً: قياس الذاكرة البصرية (الأيقونية) **Iconic Memory**

1- التجربة الأولى First Experiment

أ- المحاولة الأولى

ستظهر أمامك لوحة تحتوي على (12) حرفاً من حروف اللغة العربية مرتبة في (12) مربع داخل اللوحة عليك ان تنظر اليها بتركيز لانها ستختفي بعد فترة قصيرة لا تتعدى أجزاء الثانية الواحدة وبعدها تظهر لك لوحة بيضاء المطلوب منك ان تسترجع اكبر عدد ممكن من الأحرف التي رأيتها في لوحة الحروف وعندما تجد نفسك جاهز اضغط على كلمة {ابدأ} الموجودة أمامك في شاشة الحاسوب.

خ	ق	ب	ن
ش	ف	غ	ض
ظ	ث	ي	ذ

والآن ما عدد الأحرف التي تستطيع استرجاعها؟ ادخل هذه الأحرف في اللوحة البيضاء الخالية من الحروف والموجودة في ادناه (ملاحظة لديهم التسلسل)

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

ب- **المحاولة الثانية:** انظر بتركيز الى الحروف الموجودة في اللوحة التي ستظهر امامك على شاشة الحاسوب والتي ستختفي بعد اجزاء الثانية لتظهر امامك لوحة بيضاء المطلوب استرجاع اكبر عدد ممكن من الأحرف التي رأيتها في لوحة الأحرف. وعندما تجد نفسك جاهز اضغط على كلمة {ابدأ} الموجودة امامك في شاشة الحاسوب

ص	د	خ	أ
م	ط	ل	هـ
و	ع	س	ر

والآن ما عدد الحروف التي تستطيع استرجاعها؟ ادخل هذه الأحرف في اللوحة البيضاء والموجودة في ادناه:

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

التجربة الثانية Second Experiment

أ- **المحاولة الأولى:** في هذه التجربة يتم الاعتماد في الاجابة على ما تسمعه من صوت حيث يتم عرض لوحة الحروف مقسمة ثلاثة حقول كل حقل له مستوى معين من النغمة فالنغمة العالية تدل على السطر الأول والنغمة الوسطى تدل على السطر الثاني والنغمة الواطئة تدل على السطر الثالث وللتعرف على النغمات يرجى الضغط على كلمة {اختيار الصوت} وبعد الاستعداد التام لاجراء الاختبار يرجى الضغط على كلمة {ابدأ}

ظ	ش	خ	ن
ف	ب	ق	ت
ي	غ	ذ	ض

والآن ما عدد الأحرف التي تستطيع استرجاعها؟ ادخل هـذه الأحـرف في اللوحة البيضاء والموجودة في ادناه، وحسب النغمة التي ستسمعها الآن

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

ب- **المحاولة الثانية:** ثبت نظرك بتركيز على الحروف التي ستعرض امامك على شاشة الحاسوب والتي ستختفي وتظهر لوحة بيضاء والمطلوب استرجاع السطر الذي يتلاءم مع النغمة التي ستسمعها بعد الاستعداد التام اضغط على كلمة {ابدأ}

ر	و	ا	هـ
ل	ط	س	ع
د	ح	م	ص

والآن ما عدد الأحرف التي تستطيع استرجاعها؟ ادخل هذه الأحرف في اللوحة البيضاء الموجودة في ادناه ، وحسب النغمة التي ستسمعها الآن

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

ج- **المحاولة الثالثة:** ثبت نظرك بتركيز على الحروف التي ستعرض امامك على شاشة الحاسوب والتي ستختفي وتظهر لوحة بيضاء المطلوب استرجاع السطر الذي يتلاءم مع النغمة التي ستسمعها وعند الاستعداد التام اضغط على كلمة {إبدأ}

غ	أ	ب	ل
س	ت	د	هـ
ث	ك	خ	ض

والآن ما عدد الأحرف التي تستطيع استرجاعها؟ ادخل هذه الأحرف في اللوحة البيضاء والموجودة في ادناه وحسب النغمة التي ستسمعها الآن.

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

ثانياً: قياس الذاكرة السمعية (الصدوية) Echoic Memory

التجربة الثالثة: (Third Experiment)

يطلب من المفحوص ان يركز انتباهه على الحروف التي سوف يسمعها بأذنه اليمنى وبعدها يطلب ان يسطرها على اللوحة البيضاء وبعد الاستعداد التام يضغط المفحوص على كلمة {ابدأ}

أ- المحاولة الاولى: الحروف التي يسمعها المفحوص بأذنه اليمنى والتي سوف تأتيه من سماعات مجهزة مسبقاً لهذا الغرض. اما الحروف فهي:

(س ، أ ، د ، غ ، ب ، و ، ش ، ق ، ط ، ي ، خ ، هـ)

والآن بعد ان استمعت الى هذه الحروف عليك تسجيلها في اللوحة ادناه:

وبعد الانتهاء على كلمة {التالي}

ب- المحاولة الثانية: الحروف التي سيسمعها المفحوص بأذنه اليسرى والتي سوف تأتيه من سماعات معدة لهذا الغرض. اما الحروف فهي: (ض ، ل ، ذ ، ع ، ت ، ك ، س ، ف ، ن ، م ، ج ، ث) وبعد الاستعداد يضغط المفحوص على كلمة {ابدأ}.

والآن وبعد ان استمعت الى هذه الحروف عليك تسجيلها في اللوحة ادناه:

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

التجربة الرابعة: Fourth Experiment

يطلب من المفحوص ان يركز انتباهه على الكلمات التي سيسمعها بأذنه اليمنى او اليسرى ، وبعدها يطلب منه ان يسطرها على اللوحة البيضاء التي سوف تظهر على شاشة الحاسوب.

أ- المحاولة الاولى: الكلمات التي سيسمعها المفحوص بأذنه اليمنى:

(حائط ، حظ ، ورق ، ثلج ، يد ، معدن ، ضفدع ، مخزن ، كتاب ، قدح ، هاتف، حوض) والآن سجل الكلمات التي سمعتها في اللوحة البيضاء التي ستظهر على شاشة الحاسوب وبعد الاستعداد التام اضغط على كلمة {ابدأ} الموجودة امامك على شاشة الحاسوب

وبعد الانتهاء اضغط على كلمة {التالي}

ب- المحاولة الثانية: الكلمات التي سيسمعها المفحوص بأذنه اليسرى:

(كرسي ، حزن ، قلم ، جبل ، قلب ، خوخ ، أسد ، دار ، كتاب ، صحن ، طائر ، سلم)

التجربة الخامسة (Fifth Experiment)

لا يطلب من المفحوص سماع الجمل التالية بكلتا اذنيه ثم يطلب منه معرفة الكلمات التي وردت في الجمل وفي أي اذن سمعها.

أ- المحاولة الاولى: الجمل التي سيسمعها المفحوص الأذن اليسرى:

1- شجرة البرتقال مثمرة

2- الحليب غني بالفيتامينات

3- الموز مذاقه طيب

4- ذهب الطالب الى المدرسة

5- العلم نور

6- اكرموا عمتكم النخلة

7- العقل السليم في الجسم السليم

8- العراق مهد الحضارات

ب- المحاولة الثانية: الجمل التي سيسمعها المفحوص بالأذن اليمنى:

1- لسانك حصانك

2- الجهل ظلام

3- احمد لاعب كرة قدم

4- القمح غذاء الشعوب

5- النظافة من الايمان

6- الصديق وقت الضيق

7- الكلمة الطيبة صدقة

8- نهر الفرات عذب

والآن وبعد ان استمعت الى الجمل بكلتا أذنيك سيظهر على شاشة الحاسوب جدول يبين كلمات ضمن الجمل التي سمعتها وما عليك سوى كتابة نوع الأذن (اليمنى او اليسرى) تحت حقل نوع الأذن بما يتناسب والكلمات التي سمعتها ، وهناك حقل (كلا) للكلمات التي لم تسمعها ضمن الجمل ، وحقل لا اعرف للكلمات التي تعجز عن استرجاعها وما عليك سوى الضغط على المربع الموجود تحت الحقل الذي تريد الإجابة عليه بإشارة ⊕ حسب الجدول المعروض امامك على شاشة الحاسوب.

الكلمة	الأذن اليسرى	الأذن اليمنى	كلا	لا اعرف
1- الحليب				
2- محمد				
3- نور				
4- طيب				
5- الإيمان				
6- النخلة				
7- الصديق				
8- الأسد				
9- المدرسة				
10-البرتقال				
11- الموز				
12- الرز				
13- الالتزام				
14- الإسلام				
15- الذات				
16- الحرية				
17- العقل				
18- السلم				

وبعد الانتهاء من التجارب جميعها اضغط على كلمة {النتيجة} لكي تظهر مجموع الدرجات التي حصلت عليها من إجاباتكم الصحيحة ، والتي سيقوم الحاسوب بإحصائها حسب البرنامج المعد لذلك.

ملحق (7)

شاشة النتائج

النتيجة	التجربة
0	التجربة الاولى / المحاولة الاولى
0	التجربة الاولى / المحاولة الثانية
0	التجربة الثانية / المحاولة الاولى
0	التجربة الثانية / المحاولة الثانية
0	التجربة الثانية / المحاولة الثالثة
0	التجربة الثالثة / المحاولة الاولى
0	التجربة الثالثة / المحاولة الثانية
0	التجربة الرابعة / المحاولة الاولى
0	التجربة الرابعة / المحاولة الثانية
0	التجربة الخامسة
0	الناتج الكلي للاختبار

قائمة المصادر

المصادر العربية

1. ابراهيم، محمد وآخرون (1989): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر، القاهرة. مصر.
2. أبو حطب، فؤاد وآمال صادق (1976): دراسة مقارنة للعمليات المعرفية عند طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد(2)، السنة (2) مكة المكرمة.
3. أبو حويج، مروان وأبو مغلي، سمير (2004): المدخل الى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
4. أبو رمان، حسن علي سالم (2005): علاقة بعض السمات الشخصية وأنماط الجهاز العصبي بحوادث السير المكررة في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
5. أبو علام، رجاء محمد وشريف، نادية (1983): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، بيروت، دار القلم.
6. أحمد، السيد علي وبدر، فائقة (2001): الادراك الحسي البصري والسمعي، الطبعة الاولى، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
7. آدم، بسماء (2006) : تحسين اداء الذاكرة الحسية (البصرية – السمعية) باستخدام مدخل معالجة المعلومات، جامعة دمشق، سوريا. اطروحة دكتوراه غير منشورة.
8. الآلوسي، نوري جعفر (1991): الذاكرة طبيعتها وأهميتها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، عدد (2)، تشرين الثاني.
9. الباوي، عباس عبد علي (1988): تقويم اسئلة الامتحانات لمادة الجغرافية. بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
10. بدر، أحمد (1995): نظرية التجهيز الانساني للمعلومات بين الذاكرة الداخلية والذاكرة الخارجية، مجلة البحوث النفسية، العدد (1)، السنة (15)، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11. بدر الدين، محمد حسن (2006): تقصيات جديدة في مباحث العقل. www.nizwa.com . تاريخ الاسترجاع: 12/ 6/ 2006.

12. البياتي، عبد الجبار توفيق وأثناسيوس (1977): الإحصاء في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.

13. جامت، إريك وليوري، الان (2001): وسائل الاعلام الجديدة اعلام مدروس للتذكر، مجلة الثقافة العالمية، العدد (105)، السنة (20)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

14. جميل، افتخار صائب (1982): تقويم الامتحانات للدراسات الهندسية، الجامعة التكنولوجية . بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة.

15. حسين، محمد عبد الهادي (2003): تربويات المخ البشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. حمصي، أنطون (1998): علم النفس العام، الجزء الاول، الطبعة الثانية، دمشق ن سوريا.

17. خزعل، سامية حسن (2002): علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي . كلية الآداب، جامعة بغداد . اطروحة دكتوراه غير منشورة.

18. الخولي، وليم (1976): الموسوعة المتحضرة في علم النفس والطب النفسي، دار المعارف، القاهرة، مصر.

19. دافيدوف، لندال (1983): مدخل الى علم النفس، الطبعة الرابعة، ترجمة سيد طوب وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، مصر.

20. -------------- (2000): الذاكرة، ترجمة نجيب الفونس خزام، الطبعة الاولى، دار الدولية للنشر، القاهرة، مصر.

21. دي بونو ادورد (2001): تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين وآخرون، دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا.

22. الربيعي، فاطمة عباس مطلك (1998): التذكر وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة. كلية التربية، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

23. الزعبي، احمد محمد علي (2000): أثر النمط المعرفي (الاندفاعي – التأملي) في الاداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية. جامعة مؤته، الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة.
24. الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2003): علم النفس المعرفي، الطبعة الاولى، دار الشروق، عمان، الاردن.
25. الزغول، عماد (2003): نظريات التعلم، الطبعة الاولى، دار الشروق، عمان، الأردن.
26. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
27. الزيات، فتحي مصطفى (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. الطبعة الاولى، مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.
28. ---------------- (1998): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفة والذاكرة والابتكار. الطبعة الاولى، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
29. ---------------- (2001): علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث. الطبعة الاولى، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
30. ---------------- (2006): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
31. سبنسر، كين (2002): الأسس النفسية للتقنيات والوسائل التعليمية. الطبعة الاولى . ترجمة علي منصور واسماعيل الرفاعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
32. سليمان، مصطفى حفيضة (1996): سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة. د. أنور محمد الشرقاوي، الأساليب المعرفية في علم النفس المعرفي والتربية (بحوث ودراسات) الطبعة الرابعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
33. سيد، امام مصطفى والشريف صلاح الدين حسين (1999): ما وراء الذاكرة، استراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، العدد (15)،

يوليو، الجزء الثاني، أسيوط، مصر.

34. الشرقاوي، أنور (1983): التعلم. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

35. ---------------- (1992): علم النفس المعرفي المعاصر. الطبعة الاولى، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة، مصر.

36. الشريف، صلاح الدين حسين ومصطفى، علي احمد سيد (1999): العمر، الخبرة، الذكاء وعلاقتها بالذاكرة السمعية والبصرية، المباشرة والمرجأة. مجلة كلية التربية، العدد (15)، يوليو، الجزء الثاني، أسيوط، مصر.

37. شريف، نادية محمود (1982): الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. مجلة عالم الفكر، العدد (2)، مجلد (13)، كلية التربية، جامعة الكويت.

38. شريف، نادية محمود و الصراف، قاسم (1987): دراسة عن الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية . المجلة التربوية، العدد (4)، جامعة الكويت.

39. الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2005): مقدمة في علم النفس العصبي. الطبعة الاولى، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

40. شلتز، داون (1983): نظريات الشخصية. ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن العيسى، مطبعة جامعة بغداد، العراق.

41. الصبوة، محمد والقرشي، عبد الفتاح (1995): علم النفس التجريبي، الطبعة الاولى، دار القلم، القاهرة، مصر.

42. الصراف، قاسم (1985): الأساليب المعرفية عند الطفل. الطبعة الثانية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

43. الضمور، محمد مسلم خلف (2001): أثر طول القائمة وطول الكلمة على الاستدعاء الفوري والمؤجل. كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة.

44. طه، ياسين وآخرون (1993): بيولوجية جسم الإنسان. الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

45. عبد الخالق، احمد (1997): زمن الرجع البصري. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

46. عبد الصاحب، عبد الرحيم (1995): المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة الجامعة. كلية التربية، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

47. عبد الله، محمد قاسم (2003): سيكولوجية الذاكرة، الطبعة الاولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

48. العبيدي، حازم بدري احمد (2004): أثر الأسلوبين الادراكيين تفضيل النمذجة الحسية وتفضيل السيطرة المخية في الذاكرة الحسية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الانتاجية. كلية الآداب، جامعة الآداب . أطروحة دكتوراه غير منشورة.

49. العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر (2005): علم النفس التربوي. دار السيرة، عمان، الأردن.

50. العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

51. عثمان، سيد احمد و ابو حطب، فؤاد (1978): التفكير، دراسات نفسية. الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

52. عواد، احمد (1998): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. المكتب العلمي، الاسكندرية، مصر.

53. الفرماوي، حمدي علي (1994): الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

54. فضلي، عدنان عباس، جزراوي، ميري عيسى (1989): دليل الموسوعة المختصرة في علم النفس وطب نفس الأطفال الخاصة بالأطفال المعوقين وبطيء التعلم . وزارة الثقافة والاعلام، دار ثقافة الأطفال، بغداد، العراق.

55. فيركسون، جورج (1991): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس . ترجمة هناء العكيلي، دار الحكمة، بغداد، العراق.

56. الكبيسي، وهيب مجيد (1989): الأسلوب المعرفي (التصلب 0 المرونة) وعلاقته بحل المشكلات. كلية التربية، جامعة بغداد، العراق. اطروحة دكتوراه غير منشورة.

57. كلاتسكي، روبرتا (1995): ذاكرة الإنسان بنى وعمليات على ضوء منهجية علم

النفس المعرفي. ترجمة جمال الدين الخضور، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق، سوريا.

58. ليوري، الآن (2001): وسائل الاعلام الجديدة اعلام مدروس للتذكر. مجلة الثقافة العالمية، العدد (105)، السنة (20)، مجلس الثقافة والفنون، الكويت.

59. محفوظ، سهير أنور (1995): التحصيل الأكاديمي كدالة لوسائط المعلومات وتفضيلات أساليب التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد (13)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

60. مسلم، زهرة ماهود (2006) الأسلوب المعرفي (المنظم-الحدس) وعلاقته ببعض المظاهر النفسية للتحديث لدى طلبة الجامعة. جامعة بغداد، العراق. اطروحة دكتوراه غير منشورة.

61. منصور، علي (1988): علم النفس التربوي . الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

62. منصور، علي والأحمد، أمل (1996): سيكولوجية الادراك. منشورات جامعة دمشق، سوريا.

63. نايت، ركس ونايت، مرجريت (1984): المدخل الى علم النفس الحديث، ترجمة د. عبد علي الجسماني ،مكتبة النهضة، بغداد. العراق.

64. ويتنج، ارنوف (1983): مقدمة الى علم النفس. ترجمة د. عادل عز الدين الأشول وآخرون ، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، مصر.

65. ------------- (1984) : سيكولوجية التعلم. ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة، مصر.

المصادر الاجنبية

1. Aginsky, V. & Tarr, M. J. (2000). How are different properties of a scene encoded in visual memory? Visual Cognition, 7 (1/2/3).
2. Alan, M. H. (1993): Elitism and reform in school mathematics. Remedial and Special Education, Vol.14. No.(6).
3. Anderson, J. R. (1995) Language, memory, and thought. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
4. Bay, M. & Bryan, T. (1991): Reports Their Thinking About At-Risk Learners and Others Exceptionary, A research Journal, Vol. (2), No. (3), (America).
5. Billy, V. E. (1994): Harnessing the Multicultural Debate. Journal of Thought, Action. Vol. (10), No. (2)
6. Butter, E.J. & Vallano, T.W. (1978). Auditory and visual cognitive styles and adult reading performance. Perceptual and Motor Skills, No. 47.
7. Carney, R. E. (1975): Risk-Taking Behaviour, Concepts, Methods, & Applications to Smoking & Drug Abuse. Charles Thomas Publisher, (America).
8. Cavanagh, P. & Alvarez, G. A. (2004): The capacity of visual short-term memory is set both by visual information load and by number of objects. Journal of Psychological Science, No.15.
9. Clark, R. et. al (1973). Risk as Value Hypothesis: The relationship between Perception of them and the Risk Shift. Contemporary Issues in Social Psychology.
10. Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information processing system. Psychological Bulletin, 104, 163-191.
11. Cray, Peter. (1994): Psychology. Worth Publishers, Inc. (America)
12. Darwin, C.J., Turvey, M.T., & Crowder, R.G. (1972). An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: Evidence for brief auditory store. Cognitive Psychology, No. (3)
13. Davies, G. M., Ellis, Hadyn; Shepherd, John. (1977): Cue saliency in faces as assessed by the Photo fit technique. Perception. Vol. 6. No.(3)
14. de Bono, Edward (1977): Lateral Thinking: A Textbook of Creativity, Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
15. Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. 1989. Learning style inventory manual. Lawrence, KS: Price Systems.
16. Ebel, R. (1972): Essentials of Education Measurement. New Jersey Englewood Cliffs: Prentice Hall.
17. Eberman, Carolin & McKelvia, Stuart, J. (2002) Vividness of Visual Imager & Source Memory for Audio & Text, Applied Cognitive Psychology, Vol. (16), John Wiley & Sons: England.
18. Ghisell, I (1984): Theory of Psychological Measurements. New York: McGraw-Hill.

19. Goldstein, K. M. & Blackman, S. (1978). Cognitive style: five approaches and relevant research. New York: Wiley
20. Good, Carter, V. (1959) Dictionary of Education, Editor, University of Cincinnati, 2ed. ed..
21. Guilford, J. P. (1980). Cognitive styles: What are they? Educational and Psychological Measurement, No. 40.
22. Harber, R. N. & Hershenson, M. (1973): The Psychology of Visual Perception. New York: Holt, Rienhart & Winston.
23. Haber, R. N. (1983): The impending demise of the icon: A critique of the concept of iconic storage in visual information processing. The Behavioral and Brain Sciences,No. 6.
24. Habiebo, M. & Tharpin, B. (2001): User Cognitive Model for Adoptive interfaces. 2ed. International Conference. Nimes: France, December.
25. Hamachek, R. T. (1990): Memory for Personal Events Human Learning. Journal of Interactive Instruction Development, (11).
26. Harber, R. N. and M. Hershenson (1973): The Psychology of Visual Perception. Holt, Rinehart and Winston.
27. Hatch, E. (1983): Psycholinguistics: A Second Language Perspective. New Bury: House Publishers.
28. Hollingworth, Andrew & Henderson, John M. (2002): Accurate Visual Memory for Previously Attended Objects in Natural Scenes. Journal of Experimental Psychology: Human Performance, Vol. (28), No. (1). American Psychological Association.
29. Kaas, K. J. (1994): Testing the Limits of the Student Adaptation to College Questionnaire (ATR). Annual form paper presented at the annual of the association for institutional research, USA.
30. Kandel, E. R., Schwartz, J. H. & Jessell, T. M. (1995): Essentials of neural science and behavior. Appelton & Lange :Norwalk, Connecticut.
31. Kogan, N. (1976): Cognitive Styles in Infancy and Early Childhood. New Jersey: John Willey & Sons.
32. Kogan, N., & Wallach, M. A.(1964). Risk taking, A study in cognition and personality. New York N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston
33. Kopfstein, D. (1973): Risk-taking Behaviour and Cognitive Style. Journal of Child Development, Vol. (44), No. (1).
34. Lightfoot, C. (1989): Taking Risks and Making Friends: A narrative Perspective on Adolescents Adventures. Biannual meeting of the society for research in child development, (USA).
35. Logan, W. (1988): The Type A behaviour Pattern and Coronary Artery Disease. Journal of American Psychologist, Vol. (43).
36. Long, W. & Beaton, A. (1982): My Memory: A study of Autobiographical Memory over six year. Cognitive Psychology Science Toward Wholeness in Science Education. Barrington. (18)
37. Luria, A. (1976): The Neurophysiology of Memory. New York.

38. Malcolm, N. (1977): Memory and Mind. London: Cornell University Press, Inc.: New York.
39. McClelland, D.C. & Teaque, G. (1995): Predicting Risk Performance among Power Related Tasks. Journal of Personality, Vol. (34), No. (2).
40. McKinney, P. (1975): Problem -Solving Strategies in Reflective and in Children. Journal of Educational Psychology, Vol. (67), No. (6).
41. Messick, S. (1976): Personality Constituent in Cognition and Creativity. Individuality in Learning. (USA)
42. Messick, S. (1984): The Nature of Cognitive Style, Problem and Promise in Educational Practice. Journal of Education Psychology, No. (19)
43. Mykle Bust, H. (1971): Progress in Learning Disabilities. New York: Library of Congress.
44. Neisser, U (1967) Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.
45. ------------- (1967) Pattern recognition by machine. Scientific American, 203.
46. Pask, G. and Scott, B. (1976): Learning Strategies and Individual Competence. International Journal of Man Machine Studies, (4).
47. Reben, A. (1987): The Penguin Dictionary of Psychology. Harmonds Woth Books.
48. Richard, G. Regina (2003): The Source for Learning & Memory Strategies Lingui systems, (USA).
49. Rush, A. (1983): Cognitive Therapy of Depression, Journal of Psychistrio Clinics of North America, Vol. (6).
50. Ryding, R. & Rayner, S. (1998): Cognitive Styles & Learning Strategies. David Falton Publishers, Ltd.
51. Shelton, Amy & McNamare, Timothy, P. (2001): Visual Memories form Non-Visual Experience. Journal of Psychological Science, Vol. (12), No. (4) (USA)
52. Sodorow, Lester M. & Cheryl, A. Ricabaugh. (2002): Psychology. New York: McGrew Hill.
53. Sperling, G. (1960): The Information Available in Brief Visual Presentations. Psychological Monographs. (74), No. (448) (USA)
54. --------------- (1963): A model for visual memory tasks. Human Factors,No. (5).
55. --------------- (1967): Successive approximations to a model for short term memory. Acta Psychologica, No.(27).
56. Stemberg, Robert, J. (2003): Cognitive Psychology, 3rd., ed., Wordsworth, Thomson Leaming, (USA).
57. Tebeleff, M. G. (1979): Reflective-Impulsive as Correlate of Reading and Math Achievements . Dissertation Abstracts International, Vol. (39), No. (11)
58. Teitel, L. (1992): Profiles Incaution Risk-Taking, Vision and Leadership. Journal Teaching Education, Vol. (5), No. (1).

59. Thomas, P. (1977): Personality Variables in Social Behaviour. Lawrence Eribaum Association Publishers, New Jersey.

60. Vernon, P. (1973): Multivariate Approaches to the Study of Cognitive Styles in Joseph R., Royce (ed.): Multivariate Analysis Psychological Research. New York: Academy Press.

61. Wallman, Kailee R. (2003): Memory Madness. California State Science Fair, Project Summary.
www.usc.cssf/history/2003/J0336.

62. Witkin, et al. (1977): Role of the Field Dependant and Field Independent Cognitive Styles Academic Evaluation: A long ltudinal Study, Journal of Educational Psychology. Vol. (64), No. (7).

63. Yuling, L. & Dean, G. (2004): Cognitive Styles and Distance Education. Texas Amdm: University Commerce.

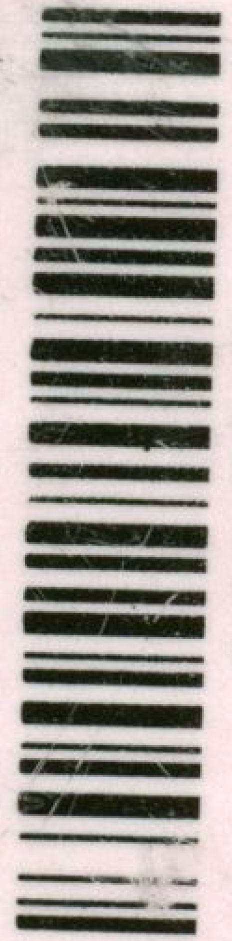
64. Al-Zarrad, Faisal Mohammed Khair (2002): Memory Measurement, Disorders and Treatment Consultant and Chief Department of Clinical Psychology Psychiatric Hospital, Abu Dhabi, UAE

الأسلوب المعرفي

المجازفة - الحذر

وعلاقته بالذاكرة الحسية

RISK







دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net